

Tartu Ülikool  
Sotsiaal – ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste instituut  
Eripedagoogika õppekava

Anni Areda

**LAUSETE GRAMMATILISE JA PRAGMAATILISE TÄHENDUSE  
MÕISTMISE HINDAMINE 5-6-AASTASTEL LASTEL**

magistritöö

Juhendaja: Marika Padrik

Läbiv pealkiri: Kõne mõistmise hindamine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Marika Padrik (PhD)

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Kaitsemiskomisjoni esimees: Marika Padrik (PhD)

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Tartu 2014

### Kokkuvõte

Käesoleva töö eesmärk oli töötada välja ülesannete kogum, millega on võimalik uurida lause mõistmist 5-6-aastastel lastel ning kirjeldada selles vanuses laste lausete grammatilise ja pragmaatilise tähenduse mõistmist. Uurimuses osales 30 eakohase arenguga 5-aastast last, 30 eakohase arenguga 6-aastast last ja 30 alakõnega last, neist 14 olid 5-aastased ja 16 olid 6-aastased lapsed. Testis kasutati nelja tüüpi ülesandeid: lause grammatilise tähenduse, pöördkonstruktsioonide, põimlausete ja lause pragmaatilise tähenduse mõistmise ülesanded. Analüüsil pööratakse tähelepanu sellele, millised ülesanded eristavad eakohase ja alakõnega laste gruppi ning millised raskused esinesid erinevate testiosade ja lausete mõistmisel. Tulemustest selgus, et kasutatud kõne mõistmise ülesanded eristavad alakõnega lapsi eakohase arenguga lastest. Lisaks tehakse töös soovitusi ka testi edasise arendamise osas.

Märksõnad: kõne mõistmine, alakõne, kõne hindamine

### Abstract

The Assessment of Grammatical and Pragmatic Comprehension in 5-and 6-Year-Old Children

The aim of the thesis was to find out the practical applicability of tasks to evaluate sentence comprehension skills of 5-6-year old Estonian children and to describe grammatical and pragmatic comprehension of the children in this age group. The participants in this study were 60 (30 5-year-old and 30 6-year-old) typically developing children and 30 children (14 5-year-old and 16 6-year-old) with language impairment children. In order to examine the comprehension of sentences, 4 types of tasks were given: assignments to measure the comprehension of different grammatical categories, reciprocals, understanding complex sentences and pragmatics. Analysis focused on difficulties experienced in typically developing and with language impairment children and also on tasks, which differed in these two groups of children. The outcome of the present study indicated that assignments could differentiate between typically developing children and children with language impairment. Recommendations were also made to complement the test.

Key Words: language comprehension, language impairment, language assessment

## Sisukord

Kokkuvõte.....	2
Abstract.....	2
Sisukord.....	3
Sissejuhatus.....	4
<i>Kõne mõistmise psühholingvistilised alused.....</i>	4
<i>Kõne mõistmist mõjutavad faktorid ja seos alakõnega.....</i>	5
<i>Kõne mõistmise hindamine.....</i>	9
<i>Pragmaatilised oskused ja nende hindamine.....</i>	10
Metoodika.....	15
<i>Valim.....</i>	15
<i>Mõõtevahendid.....</i>	16
<i>Protseduur.....</i>	16
Tulemused.....	18
<i>Lause grammatilise tähenduse mõistmine.....</i>	19
<i>Pöördkonstruktsioonide mõistmine.....</i>	25
<i>Põimlausete mõistmine.....</i>	27
<i>Lause pragmaatilise tähenduse mõistmine.....</i>	28
Arutelu.....	31
Tänu sõnad.....	38
Autorsuse kinnitus.....	39
Kasutatud kirjandus.....	40
Lisad	

## Sissejuhatus

Varajane kõneprobleemide märkamine ja sekkumine on oluline lapse arengu toetamiseks. Kõne hindamisel tuleb arvestada nii kõneloomet kui ka kõne mõistmist. Seni on Eesti tingimustes olnud suurema tähelepanu all laste kõnelooma hindamine (Aid, 2008; Heina, 2011; Sülla, 2011 jt). Oluliselt raskem on aga kõne mõistmise hindamine, sest mõistmise probleemid ei avaldu nii konkreetselt kui kõnelooma. Väga sageli jäävad kõne mõistmisraskused märkamata, seda eriti koolieelses eas alakõne III astme puhul. Nende, koolis potentsiaalsete õpiraskuste laste, kõnelooma on igapäevasituatsioonis eakohasele sarnane, kuid semantikaprobleemi ei märgata. On teada, et lausekonstruktsioonide mõistmine on eelduseks nende loomele. Seega on lapse impressiivset kõnet hinnates võimalik määrata tema lähima arengu tsoon, mida saab arvestada lapsele suunatud edasises kõnearenduslikus tegevuses (Elben & Lohaus, 2000). Eesti keele spetsiifikat arvestavaid kõneteste on vähe. Ilmunud on eestikeelne kõne hindamise test (Padrik, Hallap, Aid & Mäll, 2013), mis sisaldab kolme ülesannet kõne mõistmise uurimise kohta (põimlausete, pöördkonstruktsioonide ja homonüümide mõistmine). Kõnest arusaamine kajastub küll kaudselt teistes ülesannetes, kuid kui lapsel esineb märgatavaid raskusi keelenditest arusaamisel, tuleb logopeedil pärast testi sooritamist eraldi uurida vastavate vormide tähenduse mõistmist.

### *Kõne mõistmise psühholingvistilised alused*

Kõnetaju on kõne mõistmise üks komponentidest. Karlep (1998) eristab kõnetajuprotsessis sensoorset ja pertseptiivset tasandit. Sensoorsel tasandil jaotatakse akustilised signaalid elementideks ning muudetakse närviimpulssideks. Samuti toimub häälikute äratundmine ja säilitamine operatiivmälu. Pertseptiivne tasand jaotub omakorda sõna-, fraasi- ja tekstitasandiks. Sõnatasandil tuleb ära tunda sõna kui foneetiline üksus ja selle tähendus. Fraasitasandil aga on vaja ära tunda lausemall ja sõnad tähenduslikult seostada. Tekstitasandil toimub teksti sisu, suhtlemissituatsiooni ja tajuja teadmiste seostamine, mille tulemusena luuakse situatsioonimudel, mis tõestab tajuja tekstist arusaamist. Martini (2000) järgi võib lastel esineda raskusi keele erinevate komponentide mõistmisel: häälikute eristamine, samakõlaliste sõnade erineva tähenduse mõistmine, lausekonstruktsioonide mõistmine, loetu mõistmine.

Lisaks on võimalik vaadelda kahte erinevat teooriat kõne mõistmise valdkonnas: generatiivne grammatika (GG) ja kõnetegevuse teooria (KKT). GG lähtepunktist on lause

mõistmine kui lause süntaktilise (hierarhilise) hargmiku loomine, st põhisõnade ja nende laiendite seoste mõistmine. Seega sõltub lause mõistmine sellest, kui kiiresti ja õigesti suudetakse luua seoseid hargmikku kuuluvate sõnade vahel (Karlep, 2003). Ka Miku (1980) järgi on mõistmine seoste moodustumine ehk reaalse maailma esemete ja nähtuste vaheliste seoste tunnetamine. Lause mõistmiseks tuleb sõna kõikide võimalike seoste hulgast välja valida need, mida teksti autor on antud juhul silmas pidanud.

KKT järgi aga mõjutavad ütluse mõistmist mitmed asjaolud: (1) ütluse lingvistilised (nt lausestruktuur) ja psühholingvistilised (sagedus, tuttavus, keerukus, väljendavate suhete iseloom jm) tunnused; (2) tajumehhanism sõltub isiku arengust ja kogemustest, ka mõjutab operatiivmälu areng, orienteeritus sõnajärjele või grammatilistele vormidele; (3) sõltuvalt tajumise strateegiast rakendatakse erisuguseid operatsioone; (4) oskus kasutada eelnevatest lausetest saadud teavet ja korrigeerida otsustusi järgneva teabe põhjal (Leontjev, 1997, viidatud Karlep, 2003).

### *Kõne mõistmist mõjutavad faktorid ja seos alakõnega*

Suulise ja kirjaliku kõne mõistmist nimetatakse verbaalseks mõistmiseks. Lapsed hakkavad alates sünnist kõnet õppima – ära tundma ema häält, enda nime. Raske on öelda, kui palju lapsed selles vanuses kõnest aru saavad, kuna kõne mõistmist on raske mõõta. Teada on aga see, et mõistmine on kõne kasutamise eelduseks, s.t enne peab laps aru saama sõnade, sõnaühendite, väljendite tähendusest, alles seejärel hakkab ta ka ise neid kasutama. Sama kehtib ka lausekonstruktsioonide kohta (Martin, 2000).

Alakõne ehk kõne üldine alaareng on termin, mis haarab erisugustel põhjustel tekkinud kõnepuudeid, mis avalduvad üheaegselt foneetilis–fonoloogiliste, grammatiliste ja sõnavaraliste hälvetena. Eristatakse alakõne kolme astet (Kõrgesaar, 1990). Alakõnega lapsi saab jaotada kahte gruppi: primaarse ja sekundaarse alakõnega lapsed.

Kõne mõistmises võib esineda probleeme nii primaarse kui ka sekundaarse alakõnega lastel. Primaarne alakõne avaldub spetsiifilise kõnearengupuudega (SKAP) lastel, mis pedagoogilis-psühholoogilise klassifikatsiooni järgi jaotub omakorda kaheks: sensoorne alaalia ja motoorne alaalia. Sensoorse alaalia puhul kannatab kõne mõistmine puudulikust häälikute eristamise ja äratundmise võimest. Kõnekuulmispiirkonna ajukoore närvirakkude arenematus tõttu ei teki seost tajutava häälikujärjendi (sõna) ja objekti vahel. Sellisel juhul laps küll kuuleb, kuid ei mõista kuuldut (Grinšpun, Šahhovskaja, 2009, viidatud Padrik, 2014). Motoorse alaalia oluliseks tunnuseks on märgatavad keelelised omapärad, mis

esinevad neljas valdkonnas: fonoloogias, semantikas, süntaksis ja häälduses (van Daal, Verhoeven & van Balkom, 2009). Kõne mõistmisel esineb raskusi ka motoorse alaaliaga lastel, sest kui esineb probleeme kõneloomes, siis tavaliselt on ka kõne mõistmise areng hilineunud. Kõnemõistmise probleemid tulenevad kognitiivsetest oskustest ning keelelistest faktoritest (Martin, 2000).

Kõne mõistmine võib häiruda ka lasterühmadel, kellel avaldub sekundaarne alakõne. Nii näiteks võivad esineda probleemid kõne mõistmises pervasiivse arenguhäiretega, aktiivsus – ja tähelepanuhäiretega, segatüüpi arenguhäirega ning tunnetustegevuse mahajäämusega lastel. Põhjused, miks kõne mõistmine kannatab, on aga erinevad.

Autismispektri häiretega lastel esineb väga erineva raskusega kõnemõistmisprobleeme. Uuringud on näidanud, et Aspergeri sündroomiga ja autistlike joontega lastel on kõne mõistmine paremal tasemel kui autistidel ja atüüpilise diagnoosiga lastel (ilma intellektipuudeta) (Kjellmer et al., 2012). Autismispektri häiretega lastel algavad probleemid kõne mõistmisel juba foneemikuulmise tasandilt. Nad ei pööra tähelepanu kõnele, ka ei pruugi reageerida alati oma nimele (Speck, 2005). Tulenevalt semantikaprobleemist esinevad sellel lasterühmal ka väga suurel määral ja erineva tõsidusega pragmaatikaprobleemid (Paul, 2005).

Aktiivsus– ja tähelepanuhäirega lastel mõjutab kõne mõistmist verbaalse info töötlemiseks antud aeg. Võrreldes eakohase arenguga lastega vajavad nad rohkem aega keeruliste lausekonstruktsioonide mõistmiseks. See tendents avaldub ka täiskasvanueas (Wassenberg et al., 2010). Lisaks mängib kõne mõistmisel rolli piiratud töömälu maht (ütlust ei jää tervikuna meelde) (Reid & Johnson, 2012). Raskusi esineb ka kujundlike väljendite mõistmisel, seda mõjutab nii laste hüperaktiivsus kui ka madal võime oma tähelepanu koondada. Ka väljenduvad neil probleemid pragmaatilistes oskustes (Bignell & Cain, 2007).

Spetsiifilise segatüüpi arenguhäirega laste puhul on segunenud kõne- ja keelelise arengu häired, õpivilumuste- ja /või motoorikahäired. Mitte ükski nendest häiretest ei domineeri. Iseloomulik on kognitiivsete funktsioonide kahjustus (Rahvusvaheline haiguste ja..., 2005), seega on kahjustunud ka kõne mõistmine.

Tunnetustegevuse mahajäämusega lastel on kahjustunud kogu funktsionaalsüsteem tervikuna. Nende laste puhul on esikohal semantikapuue, mis avaldub nii kõnet tajudes kui ka kõneloomes. Enim põhjustab kõne mõistmise probleeme operatiivmälu piiratus, mis ei võimalda mahukamat ütlust meeles pidada. Puuduliku tunnetustegevuse tõttu ei kujune välja

sõnatähenduse omandamiseks vajalik rühmitamisoskus ning lausete aluseks olevad situatsiooniskeemid. Seepärast mõistetakse ainult üksikuid sõnu lauses ja lause tähenduse mõistmisel lähtutakse tihti oma kogemusest (Karlep, 1999). Suhtlemise stereotüüpsusest tingituna võivad tunnetustegevuse mahajäämusega lastel jääda arusaamatuks partneri kavatsused ja ütluste mõtted (pragmaatiline tähendus) (Karlep, 2003).

Järgnevalt on loetletud kõne mõistmist mõjutavad tegurid:

1. Lausekonstruktsioonid ja neis väljendatavad suhted. Kõne mõistmist mõjutab suuresti see, millise koostisega on lause. Karlepi (1998) järgi sõltub fraasitasandi mõistmine sellest, kas suhete väljendamiseks kasutatakse pööratavaid (*ruut on risti all, risti all on ruut*) või mittepööratavaid konstruktsioone (*kuuse oks*, vastupidi öelda ei saa). Samuti on teada lausetüübid, mis on raskemini mõistetavad. Nendeks on võrdluskonstruktsioonid (*Mari on pikem kui Malle*); ruumi- ja ajasuhteid väljendavad konstruktsioonid (*Ruut on kolmnurgast paremal*); liigi ja alaliigi suhete väljendamine (*Andres on üliõpilane*); kuuluvust väljendavad konstruktsioonid (*Suure ämbri väike sang*); konstruktsioonid, kus kirjeldatud sündmuste järjekord ja sõnajärg ei ole lauses vastavuses (*Enne tööle minekut ma jõudsin käia polikliinikus*); ebahariliku sõnajärgjega konstruktsioonid (*Kassi ees jooksis koer*); liitlauseid, eriti hõlmavad konstruktsioonid (*Heinamaa asus metsa ääres, mis oli küllaltki vesine*); konstruktsioonid, kus üksikute sõnade tähendus on vastuolus lause kui terviku tähendusega (*Poisile ei meeldi mitte õppida*). Aidi (2008) uuring tõestas, et võrreldes samaealiste eakohase arenguga lastele tekitas 5-6-aastastele alakõnega lastele just pöördkonstruktsioonide mõistmine kõige rohkem raskusi.

Kuna laused on oma struktuurilt erineva keerukusega, tuleb mõistmiseks sooritada muuteoperatsioone (Karlep, 1999), s.t kahe või enama baaslause sisu ühendamine või lausete sisestamine üksteise sisse. Näiteks keerulise süntaktilise struktuuri asendamine lihtsamatega - lause *Kõhn kahvatu poiss mängis õues palli* paremaks mõistmiseks saab jaotada lauseteks *Poiss oli kõhn ja kahvatu. Ta oli õues ja mängis palli*. Inimene kõneldes tavaliselt muuteoperatsioone ei teadvusta ning kasutab ainult neid operatsioone, mida valdab (Karlep, 2000).

2. Käänevormide keerukus. Varasemates üliõpilastöödest selgub, et alakõnega laste puhul mõjutab kõne mõistmist see, milliseid käänevorme lauses kasutatakse (Aid, 2008; Heina, 2011; Sülla, 2011). 5-6-aastastel primaarse ja sekundaarse alakõnega lastel esinesid nõrgemad tulemused ainsuse ja mitmuse osastava käänevormide põhifunktsioonide

mõistmisel võrreldes eakohase arenguga lastega (Süllä, 2011). Samuti oli oluliselt raskem samas vanuses primaarse alakõnega lastele väliskohakäänete mõistmine (Heina, 2011). Kõige paremad tulemused saadi kaasa – ja ilmaütleva käände mõistmisel (Heina, 2011; Süllä, 2011).

3. Sõnavara. Laste puhul mõjutab kõne mõistmist olulisel määral sõnavara, kuna nad ise ei suuda sõnade tähenduste mõistmiseks ära kasutada lause süntaktilist ehitust nagu täiskasvanud (Leiwo, 1993). Argus (2008) väidab, et sõnavara omandamist mõjutab sõnade pragmaatiline tähendus ehk kasulikkus, mitte niivõrd sõnade sisendkeelne sagedus. Lapse jaoks on olulised omandada oleviku eitus, mis võimaldab keelduda ebasoovitavast tegevusest või protesteerida millegi vastu. Samuti on pragmaatiliselt oluline vorm käskiv kõneviis, mis annab lapsele võimaluse midagi soovida ning tegevusi ise juhtida. Ka kohasuhete väljendamine on lapse jaoks vajalik, näiteks on enamasti lapse jaoks oluline, et objekt/isik läheb kuskile.

4. Tajuja teadmised. Kui orienteerutakse peamiselt sõnade tähendusele, mitte nende grammatilistele seostele, mõistetakse lauset oma kogemuste ja teadmiste põhjal (Karlep, 1999). Mõnikord küll mõistetakse kõnet, kuid ei suudeta sellele toetudes tuua uusi näiteid, saadud juhtnööre praktikas kasutada jne. Sel juhul ei ole suudetud varasemat teadmist ja uut infot seostada (Leiwo, 1993).

5. Lühimälu maht. Kõne mõistmiseks tuleb tajutav keelend hoida mälus selle mõistmiseni (Karlep, 1998). Talletusvõime on tihedalt seotud kognitiivse arenguga, sellest sõltuvad talletatavad üksused, meeldejätmisstrateegiad jne (Leiwo, 1993). Padriku (2010) uuring näitas, et SKAP lastel kasvab vigade arv oluliselt ülesandes, mis nõudis suuremat verbaalse töömälu mahtu. SKAP laste puhul kinnitas lühimälu mahu ja süntaksi vahelist tugevat seost ka van Daali et al. (2009) läbiviidud uuring, mis tõestas, et lühimälu maht mõjutab alakõnega lastel keele omandamist, seega ka kõne mõistmist.

6. Kuulmistähelepanu. Alakõnega laste puhul võib mõjutada kõnemõistmist ka kuulmistähelepanu. Montgomery, Evans ja Gillam (2009) tõestasid, et SKAP laste puhul mängib piiratud tähelepanuvõime olulist rolli lause mõistmisel. Nimelt vähene võimekus suunata oma kuulmistähelepanu on seotud sellega, et SKAP lastel esineb raskusi keeruliste lausekonstruktsioonide mõistmisel.

7. Mitteverbaalne suhtlemine. Suhtlemisel edastatava sõnumi mõistmine sõltub keelevahendite mõistmisest, isiku kognitiivsetest võimetest ning oskusest mõista mitteverbaalset kommunikatsiooni. McNeil, Alibali ja Evans (2000) näitasid uuringus, et kõnet toetavate žestide olulisus sõltub kõnes väljendatud sõnumi keerukusest. Kui väljendatud



sõnum ei olnud sõnastatud keerukalt, ei mõjuta žestid kõne mõistmist. Kui aga sõnum on keerukalt väljendatud, toetavad žestid sõnumi mõistmist. Ka Botting, Riches, Gaynor ja Morga (2010) väidavad, et SKAP lapsed toetuvad žestidele juhul, kui neil tekivad kõne mõistmisel probleeme.

8. Prosoodia. Verbaalses kommunikatsioonis on olulised faktorid hääletoon, kõne kiirus ja valjus. Prosoodia tajumine aitab paremini vestluses osaleda. Hupp ja Jungers'i (2013) läbiviidud uuring näitas, et 4-6- aastaste laste puhul aitas kõne mõistmisele kaasa võimendatud prosoodia kasutamine. See tähendab, et lapsi toetas kõnest arusaamisel aeglasem kõnetempo ning muutuv intonatsioon.

### *Kõne mõistmise hindamine*

Vajadus standardiseeritud testide järele on suur. Ainuüksi Soomes läbiviidud uuringu põhjal tunneb 63% logopeedidest vajadust kõnetestide järele (Huttunen, Paavola & Suvanto, 2008). Käesolevas töös püütakse leida ülesanded, mis aitavad 5-6- aastaste laste eestikeelset kõnetesti täiendada just kõne mõistmise hindamise osas. Täpne hindamine on oluline edaspidise kõnearendusliku töö planeerimiseks. Alguses tuleb tuleb lapsel mõista grammatiliste vormide tähendus, alles seejärel saab ta neid kõnes kasutama hakata.

Bishop (1997) on välja toonud maailmas laialdasemalt kasutatavad testid, mis hindavad laste kõne mõistmist alates vanusest 4-aastat:

1. Üldised kõnemõistmistestid: Reynelli kõne arengu test (Reynell, 1985). See hõlmab endas nii üksiksõnade, sõnadevaheliste seoste ja erinevate lausekonstruktsioonide mõistmist. Lapsel tuleb piltide seast osutada ühele õigele pildile.

2. Häälikute eristamine: *Auditory Discrimination Test* (Wepman, 1973), mille puhul esitatakse ühe hääliku poolest erinevad sõnapaarid (näiteks *kala-kana*). Lapsel tuleb otsustada, kas need sõnad on samad. Lisaks sellele kasutatakse testi *Goldman –Fristoe-Woodstock Test of Auditory Discrimination* (Goldman, Fristoe & Woodstock, 1970). Selles testis tuleb lapsel piltide seast valida esitatud sõnale sobiv pilt, kusjuures pildidel kujutatu on sarnase häälikulise koostisega, näiteks inglise keeles *man/pan/van/can*. Eesti keeles aga ei leia tavaliselt rohkem kui kaks sarnase häälikkoostisega sõna, mida on võimalik ka pildil kujutatada ja seega testimiseks kasutada.

3. Sõnade äratundmine: Peabody piltide ja sõnavara test (Dunn & Dunn, 1981) ja Suurbritannia piltide ja sõnavara test (Dunn, Dunn, Whetton & Pintilie, 1982). Mõlemas testis

tuleb lapsel piltide hulgast leida esitatud sõnale sobiv pilt. Sõnade raskusaste testi lõikes kasvab.

4. Mõistetest arusaamine: Boehmi üldiste seoste test (Boehm, 1971), milles uuritakse ruumi, kohta ja aega väljendavate sõnade mõistmist. Lapsel tuleb töölehel vastavalt kuuldud juhiste märkeid teha, näiteks *Mark the squirrel that is next to the elephant (Märgi/näita orav, kes on elevandi kõrval)*.

5. Lausete mõistmine: Token test (de Renzi & Vignolo, 1962; DiSimoni, 1978). Selles testis esitatakse lapsele erinevat värvi kujundeid (ruudud, ringid) ning lapse ülesandeks on vastavalt juhistele tegutseda, näiteks *Pick up the red circle (Võta punane ring)*. Ka siin muutuvad ülesanded järjest raskemaks, näiteks *If there is a red circle, pick up the white square (Kui laual on punane ring, võta valge ruut)*.

6. Grammatiliste konstruktsioonide mõistmine: *Test for Reception of Grammar (TROG)* (Bishop, 1989b) ja *Test of Auditory Comprehension of Language: Revised edition* (Carrow-Woolfolk, 1985). Mõlema testi puhul tuleb lapsel leida piltide hulgast õige pilt, mis vastab kuuldud lausele, näiteks *The chicken follows the sheep that is black (Kana kõnnib musta lamba järel)*. Mürapiltidel on kujutatud pööratud suhet ning asendatud objekte (*Lammas kõnnib musta kana järel/ Kana kõnnib valge lamba järel/ Lammas kõnnib valge kana järel*).

7. Verbaalne põhjendamine nõ „tervet mõistust” („*common-sense*”) kasutades: Wechsleri intelligentsusskaala (Wechsler, 1992). See test sisaldab alaülesannet „Mõistmine”, milles lapsel tuleb kasutada nõ tervet mõistust, üldisi ja sotsiaalseid teadmisi, et küsimustele vastata. Näiteks *Mida sa teeksid, kui sa leiaksid endast väiksema lapse üksinda tänaval nutmas?* Seda testi läbi viies peab aga arvestama sellega, et madal lõppskoor võib tuleneda sellest, kui lapsel on eneseväljendusega probleemid (sõnadeidmisraskused, lauseloome vms) või lisaks ka raskused esitatud küsimusest arusaamisel.

8. Narratiivide mõistmine: *Clinical Evaluation of Language Fundamentals – Revised, Listening to Paragraphs subtest* (Semel, Wiig & Secord, 1980). Lapsele loetakse ette lühike jutuke, seejärel vastab laps küsimustele kuuldud jutu põhjal. Sellised testid ei hinda ainult mõistmist, vaid oluline roll on ka verbaalsetel oskustel ning lühimälul.

### *Pragmatilised oskused ja nende hindamine*

Pragmaatika on keeleteaduse haru, mis tegeleb keeleliste tähenduste väljendamise ja mõistmisega eri olukordades. Seega on pragmaatika igasuguse tähendusega seotud keeleliste nähtuste kirjeldamine nii, et võetaks arvesse esiteks seda, kes, kus ja millal midagi ütles, ja

teiseks seda, kuidas öeldust aru saadi (Pajusalu, 2002). Ehk lühidalt on pragmaatika keele tõhus kasutamine vastavalt kontekstile (Accardo & Whittman, 2011).

Pragmaatiliste oskuste avaldumine sõltub mitmest tegurist. Dannenbaueri (2000) järgi avaldavad mõju:

1. Sotsiaalne kontekst. Suhtluspartnerite staatus (võrdväarsus, domineerivus) ja omavahelised suhted mõjutavad seda, milliseid keelevahendeid kasutatakse. Näiteks repliigi puhul *Kas ma võin Teie mantli võtta, härra Schmidt?* pöördub küsija suhtluspartneri poole suure austusega, asetab ta nõ endast kõrgemale ning on valmis teda teenindama.

2. Situatsioon, aeg ja ruum. Vastavalt situatsioonile valitakse ka teema ja keelevahendid, mis sobib antud konteksti. Näiteks väljendit *Ei jäänudki hiljaks!* mõistavad ainult inimesed, kes on olukorras, kus tavaliselt on buss hiljaks jäänud.

3. Keeleline kontekst. Keelevahendite valik sõltub ka sellest, milliseid sõnumeid on eelnevalt suhtluspartnerid kasutanud ning mida soovitakse edaspidi väljendada. Näiteks *Kus on õunad?* küsimus valmistab vastuse juba osaliselt ette, seepärast saab vastata elliptiliselt: (*Õunad on...*) *Korvis*.

Pragmaatilise tähenduse mõistmise teeb raskemaks asjaolu, et sõnumi sõna-sõnaline tähendus ja selle mõte (tähendus situatsioonis) on vastuolus. Näiteks küsimusele *Kas sa võiksid rääkimise lõpetada?* ei sobi vastata *jah* või *ei*. Siinkohal on tegemist kaudse kõneaktiga, mida saab jaotada järgmiselt: (a) käsk/palve esitatud küsimusena (*Kas sa võiksid akna avada?*); (b) kaebus (*complaint*) esitatud küsimusena (*Kas sa mitte kunagi ei kuula?*); (c) kutse esitatud kindla väitena (*Ma ei eeldagi, et sa tahaksid tulla koos minuga poodi.*); (d) kutse esitatud käsuna (*Tule söö kooki.*); (e) hoiatus esitatud kindla väitena (*Nendes ruumides on videovalve*) (Bishop, 1997). Lisaks sõnumi sõna-sõnalisele tähenduse mõistmisele avalduvad pragmaatikaprobleemid Ketelaarsi (2010) järgi veel emotsioonide ebaadekvaatses tajumises, teemas mittepüsimises ja kuulajaga mitteamvestamises.

Pragmaatilise sõnumi mõistmise teeb keerukaks veel tõsiasi, et ühel sõnumil võib olla mitu erinevat tähendust (Bishop, 1997; Dannenbauer, 2000). Näiteks lause *Kala on laua peal* võib tähendada nii hoiatust (kui kass peaks ruumi sisenema), kutset sööma, kaudset käsku laud ära koristada jne (Bishop, 1997). Ka võib puududa mõni oluline lauseosa. Näiteks väljendi *Ei jäänudki hiljaks!* juures puuduvad alus ja öeldis, kuid vastavas kontekstis täidab see väljend oma funktsiooni (Dannenbauer, 2000).

Eakohase arenguga lapsed mõistavad ütluse pragmaatilist tähendust intuitiivselt, õpiraskustega last on aga seejuures vaja aidata ja suunata sotsiaalsetes olukordades nn märke

lugema (Karlep, 1998; Martin, 2000). Seejuures tuleb toetuda suhtlemissituatsiooni analüüsile, verbaalsele kontekstile ning oma teadmiste suhtlemissituatsioonidest. Pragmaatilise strateegia eesmärk on aru saada kõneleja motiivist ja kavatsustest (Karlep, 1998). Mõtte mõistmine toetub ühtlasi keeleüksuste äratundmisele ja nende tähenduse mõistmisele (Karlep, 2003). Pragmaatilised oskused ei ole ühesed, need varieeruvad ühiskondades, kultuuride vahel ning ka ühe kultuuri piires. Samuti erinevad poiste ja tüdrukute pragmaatilised oskused (Martin, 2000) ja erisused ilmnevad ka vanusegruppide vahel (Ketelaars, 2000).

Lastel, kellel esinevad raskused pragmaatilistes oskustes, väljenduvad sotsiaalsed ja keelelised probleemid (Martin, 2000). On teada, et pragmaatikaprobleemid võivad esineda autismispektrihäirega lastel, aktiivsus- ja tähelepanuhäirega, SKAP lastel (Ketelaars, 2010), tunnetustegevuse mahajäämusega lastel (Karlep, 2003) ja spetsiifilise segatüüpi arenguhäirega lastel. On teada, et varajane pragmaatiliste oskuste õpetamine võib aidata märgata käitumisprobleemidega lapsi nagu autistid ja aktiivsus- ja tähelepanuhäirega lapsed (Ketelaars, 2010).

McTear ja Conti-Ramsden (1992) on arvamisel, et kõiki lapsi, kellel väljenduvad probleemid kõne arengus, tuleb hinnata ka nende pragmaatilisi oskusi. Viimasel ajal on läbi viidud uuringuid, et töötada välja uurimismaterjal, mille abil tunda ära pragmaatikaprobleemidega lapsi (Ryder, Leinonen & Schulz, 2008; Osman, Shohdi & Aziz, 2011). See on oluline, et tagada nende arengu toetamine.

Võrreldes pragmaatilisi oskusi 4-6-aastaste SKAP lastel ja samaealiste eakohase arenguga lastel selgus, et mitteverbaalses suhtlemises olulisi erinevusi nende lastegruppide vahel ei ilmnenu. Lisaks suhtlus- ja jutustamisoskuse madalamale tasemele ning vähesele tahtmisele kõneleda esines SKAP lastel raskusi ka kõne mõistmises. See avaldus küsimuste puudulikus mõistmises, eelkõige küsisõnade „kuidas” ja „miks” tähenduse mõistmisel. Suhtlussituatsioonis eelistasid SKAP lapsed jääda passiivsesse rolli. See võib olla seotud nende laste tagasihoidliku loomu ja madala enesekindlusega (Osman et al., 2011). 7-11-aastaste SKAP laste pragmaatiliste oskuste uurimisel selgus, et need lapsed ei oska pragmaatilisi oskusi nõudvatele küsimustele vastates kasutada verbaalset konteksti. Järeldub, et pragmaatilise tähenduse mõistmisel on oluline võime teha järeldusi ja siduda informatsiooni olemasolevas kontekstis. Nii SKAP kui ka pragmaatikaprobleemidega lapsed on võimelised arenguliselt hiljem tegema järeldusi ning kasutada selleks olemasolevat konteksti, oma kogemusi ja teadmisi maailmast (Ryder et al., 2008).

Rahvusvaheline funktsioneerimisvõime, vaeguste ja tervise klassifikatsioon – RFK (*International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF*) aitab logopeedidel hinnata lapse kõnet ning seada eesmärgi lapse kõne arengu toetamiseks. Vastavalt RFK-le peaks järgima kahte tüüpi eesmärgi:

1. Puudepõhised eesmärgid (*Impairment-Based Goals*) – s.t arendada lapse keelelisi oskuseid ja kognitiivseid võimeid, nt objektide rühmitamine värvi ja suuruse alusel või tegelaste emotsioonide äratundmine .
2. Sotsiaalsete oskuste arendamisele suunatud eesmärgid (*Social-Based Goals*) – s.t arendada lapse sotsiaalseid oskusi, et ta oskaks hästi suhelda kodus, koolis ja ühiskonnas, nt erinevate väljendite kasutamine kaaslase mängule kutsumiseks, oskus küsida kaaslase käest mänguasja jms (Westby, 2007).

Antud käsitlusest järeldub, et kõne arengu paremaks toetamiseks tuleb püsitada kahte liiki eesmärgi. Sealhulgas pole ainult tähtis lapse keeleline areng, vaid oluline on ka suhtlemisoskuste õpetamine. Selleks, et alustada lapsega logopeedilist tööd, tuleb kõigepealt hinnata lapse taset antud valdkondades. Pragmaatiliselt oskused on olulised efektiivsel suhtlemisel, selle hindamiseks on mitmeid võimalusi.

Varasemates uuringutes on kasutatud järgmisi hindamisvõtteid:

1. Järelduste tegemine esitatud jutuga ja süžeebildi alusel – lapsel tuleb süžeebildi järgi suuliselt vastata küsimustele, seejuures esitatakse nii sisutaastavaid kui ka järeldusi nõudvaid küsimusi, sealhulgas emotsioonide mõistmise kohta (Adams, Clarke & Haynes, 2009).
2. Järelduste tegemine esitatud jutuga ja mitme süžeebildi alusel – esitatakse samuti sisutaastavaid ning järeldusi nõudvaid küsimusi. Sealjuures järelduste tegemisel ei saa laps toetuda verbaalselt esitatud jutule, vaid tal tuleb kasutada vastavat konteksti (jutu sisu), kogemusi ja/või teadmisi maailmast ning olemasolevaid pilte ja kuuldu informatsiooni jutu kohta (Ryder et al., 2008).
3. Kompleksne pragmaatiliste oskuste hindamine – selleks viiakse läbi mitmeid väiksemaid allteste erinevates valdkondades, sealhulgas mitteverbaalsete ilmingute sagedus (pilkkontakt, kehaasend, hääletoon ja – tugevus, pilgu suunamine, näoilmed, tervitusele vastamine, tähelepanu koondamine ülesannetele), objekti kasutusvõimaluse mõistmine ja selle selgitamine, suhtlusoskuse tase (vestluse alustamine ja jätkamine; vestluses ütluse, fakti vm parandamine; millegi täpsustamise algatamine; teiste ütluste vms parandamine), üldine tahe suhelda (nime ja tervituste väljendamine, objektide kirjeldamine, palve esitamine, küsimustele vastamine, emotsioonide väljendamine), jutustamisoskus (näidisjutu ja pildi alusel

jutustamisel hinnatakse lauseehitust, teemas püsimist, sidusust ja põhjenduste andmist). Igas alltestis antakse vastavalt tulemustele punkte, üldise pragmaatilise tulemuse saamiseks liidetakse kõik eelnevates ülesannetes saadud punktid (Osman et al., 2011).

Marburgi kõnetestis kasutatakse 5-7- aastaste laste pragmaatilise tähenduse mõistmise uurimiseks pildimaterjali ja seega toimub hindamine ainult mitteverbaalsel teel. Selle käigus esitatakse lapsele repliik, misjärel tuleb lapsel leida repliigile vastav olukord erinevatest piltidel kujutatud situatsioonidest (osutada õigele pildile). Veel tuleb lapsel erinevaid inimesi kujutavalt süžepildilt leida isik, kes oleks võinud kuulnud repliiki kasutada (osutada õigele inimesele) (Elben & Lohaus, 2000).

Lisaks on kasutusel ka ainult vaatlusel põhinevad testid. Tuntuim neist on *Children's Communication Checklist*, mida täidab last hästi tundev täiskasvanu. Selle testi raames jagatakse teemad järgmistesse valdkondadesse: kõne, süntaks, suhtlusolukorras sobimatu käitumine, sidusust, stereotüüpne kõnekasutus, konteksti arvestamine, mitteverbaalne käitumine, sotsiaalsed suhted, hovid (Bishop, 1998).

Pragmaatiliste oskuste hindamiseks on kasutatud erinevaid võtteid – lapse vaatlus, uurimine verbaalsel ja mitteverbaalsel teel. Teada on, et pragmaatilise tähenduse uurimine ja õigete võtete valik ongi keeruline, sest pragmaatilised oskused väljenduvad mingis kindlas situatsioonis teiste inimeste kohalolekul. Seega on võimalused pragmaatika uurimiseks testisituatsioonis küllaltki piiratud. Antud uuringu läbiviimisel on kasutatud pildimaterjali, kuna varasemates uuringutes on tõestatud (Elben & Lohaus, 2000; Osman et al., 2011; Ryder et al., 2007), et alakõnega laste kõneprobleemi arvestades saab mitteverbaalsel teel ülevaate nende pragmaatilise tähenduse mõistmisest. Ka 5-6-aastaste laste grammatilise tähenduse mõistmise uurimiseks kasutatakse pildimaterjali (Elben & Lohaus, 2000; Kjellmer et al., 2012), sealhulgas tuleb õige valik teha nelja erineva pildi hulgast (Adams et al., 2009; Montgomery et al., 2009).

Eestis on seni suurema tähelepanu all olnud laste kõneloome uurimine (Aid, 2008; Heina, 2011; Sülla 2011). Ilmunud on eestikeelne kõne arengu hindamise test (Padrik et al., 2013), mis hõlmab vähesel määral ka kõne mõistmise uurimist. Seepärast püütakse käesoleva tööga:

- 1) töötada välja ülesannete kogum, millega on võimalik uurida lausungi mõistmist 5-6-aastastel lastel;
- 2) kirjeldada lausete grammatilise ja pragmaatilise tähenduse mõistmist 5-6- aastastel lastel.

Lähtuvalt eesmärkidest püstitati järgmised uurimisküsimused:

- 1) Milliste ülesannetega on otstarbekas uurida lausete tähenduse mõistmist vanuses 5-6?

- 2) Milles avalduvad eakohase ja alakõnega laste erinevused lausete grammatilise ja pragmaatilise tähenduse mõistmisel?

### Metoodika

#### *Valim*

Uuringus osales 90 last, neist 30 eakohase arenguga 5-aastast, 30 eakohase arenguga 6-aastast ning kontrollgrupiks 30 primaarse ja sekundaarse II ja III astme alakõnega 5-6-aastast last. Eakohase arenguga 5-aastased lapsed olid vanuses 4.8 - 5.4, neist 14 poissi ja 16 tüdrukut. 6-aastased lapsed olid vanuses 5.8 – 6.4, ka selles rühmas oli 14 poissi ja 16 tüdrukut. Eakohase kõnearenguga lapsi loeti ükskeelseid logopeedilist abi mittesaavaid lapsi. Eakohase arenguga laste andmeid kogusid kaks bakalaureusetööd koostavat tudengit. 5-aastaste lastega viis uurimused läbi B. Rits, 6-aastaste lastega K. Needo.

Uuringus osales 30 alakõnega last (II ja III aste), kellel avaldusid selgesti kõnemõistmisprobleemid. Nendest 15 oli primaarse ja 15 sekundaarse alakõnega last. Lapsed olid vanuses 4.6 – 6.11, neist 5-aastaste rühma kuulus 14 last (vanuses 4.6 – 5.7) ja 6-aastaste rühma 16 last (vanuses 5.8 – 6.11). Tüdrukuid oli alakõnega laste rühmas 8 ja poisse 22. Antud uuringus olid 18 lapsel alakõne II aste ja 12 lapsel alakõne III aste. Sobivad lapsed leiti tegevlogopeedide hinnangutest lähtudes lapse kõne mõistmise taseme kohta. Laste valikul ei olnud niivõrd tähtis täpne diagnoos (alakõne mehhanism) ega ka alakõne aste (võis olla II või III), kuivõrd just selgesti avalduvad kõnemõistmisraskused. Need võisid kaasneda ekspressiivse kõne puudele, kusjuures ei olnud tähtis, kumb kannatab rohkem – kas impressiivne või ekspressiivne kõne. Toetudes lastega töötavate logopeedide kirjeldustele ja väljapandud diagnoosidele kuulus valimisse 15 sensoorse alaaliaga, 11 segatüüpi spetsiifiline kõnearenguhäirega, 3 pervasiivse arenguhäirega ja 1 kõne ja keele täpsustamata arenguhäirega laps. Valimis ei osalenud motoorse alaaliaga lapsed, kellel on kõne mõistmine normilähedane või on probleemid mõistmises minimaalsed. Samuti ei kuulunud valimisse vaimupuudega või autistlikud lapsed, kelle puhul oli tegemist alakõne I astmega. Valimist jäid välja ka 5 last, kelle uuringutulemused jäid teiste alakõnega lastega võrreldes tunduvalt nõrgemaks või ei esinenud selgelt väljenduvaid kõnemõistmisraskusi. Alakõnega laste valimis oli esindatud 5 Tallinna ja 7 Tartu lasteaeda. Kõigi uuringus osalenud laste emakeel oli eesti keel ja nad olid pärit ükskeelsest perekonnast. Kõikide laste vanematelt oli võetud nõusolek uuringu läbiviimiseks.

### *Mõõtevahendid*

Mõõtevahendi koostamisel kasutati varasemates üliõpilastöodes väljatöötatud kõne mõistmise hindamise katsematerjali (Aid, 2008; Heina, 2011) ning eestikeelses kõnetestis kasutatud ülesandeid (Padrik jt, 2013). Lisaks võeti testiülesannete aluseks saksakeelne Marburgi kõnemõistmistest (Elben jt, 2000), millest lähtuti pragmaatilise tähenduse, nimi- ja tegusõnade arvukategooria ja tegusõnade ajakategooria metoodika väljatöötamisel. Lõpliku testimaterjali jaoks muudeti ülesannete keelematerjali, samuti parandati ja muudeti oluliselt pildimaterjali kvaliteeti. Uuringus kasutatud ülesanded võib jaotada nelja erinevasse gruppi:

1. Lause grammatilise tähenduse mõistmine. Uuriti sise- ja väliskohakäänete, ilma- ja kaasaütleva käände ning ainsuse ja mitmuse osastava käände mõistmist. Lisaks hinnati nimi- ja tegusõnade arvukategooria ja tegusõnade ajakategooria mõistmist lauses.

2. Pöördkonstruktsioonide mõistmine.

3. Põimlause mõistmine. Uuriti erinevalt sõnastatud aega väljendavaid konstruktsioone, tingimust väljendavaid ning põhjust ja eesmärki väljendavaid põimlauseid.

4. Lause pragmaatilise tähenduse mõistmine. Uuriti repliigi sobitamist nii isiku kui ka situatsiooniga.

### *Protseduur*

Igat last testiti individuaalselt. Ühe testi läbiviimiseks alakõnega lapsega kulus keskmiselt üks tund. Ülesanded jaotati uurimise läbiviimiseks kahte ossa (sessiooni), nii et ülesannete raskusaste ja läbiviimise aeg uurimisele oleks enam-vähem sama. Uuring viidi läbi kahes osas kahel erineval päeval, seega mõlemad sessioonid kestsid umbes 30 minutit. Eakohase arenguga 5- ja 6- aastaste laste ühele testimisele kulus keskmiselt 45 minutit ning test viidi läbi ühes osas. Katsematerjaliks kogu testis olid mustvalged A6 formaadis pildid. Ülesanded esitati lastele ühesuguses järjekorras. Laps pidi vastavalt kuulnud lausele valima õige pildi. Uuriija fikseeris vastused samal ajal kirjalikult protokollis. Testimisel olid lapsele lubatud ka lühikesed pausid testisituatsioonist puhkamiseks, mis täideti mitteverbaalse tegevusega (pusle kokkupanemine, mullide puhumine mullitajaga). Katsematerjalis esines erinevus 6-aastaste eakohase arenguga laste testis, milles puudusid põimlause mõistmise hindamise ülesanded.

Kokku esitati lastele seitse ülesannet (vt lisa 1). Enne iga ülesande sooritamist esitati lapsele üks näidisülesanne. Kui laps ei osutanud näidisülesannetes pildile või osutas valesti, siis uurija kordas lauset. Kui vastus oli endiselt vale, siis uurija kordas lauset ja osutas ise õigele pildile. Seega näidete esitamise käigus oli õpetamine lubatud. Testiülesannete käigus



oli lubatud korrata lauset üks kord, kui laps ei vastanud. Kui laps vastas valesti, siis fikseeriti vastus protokollis õiget vastust andmata ja esitati järgmine ülesanne.

**Kohakäänete mõistmise ülesannetes** näitas uurija lapsele korraga nelja pilti, millest üks oli segaja. (*Näide*: väliskohakäänete mõistmise uurimiseks kasutati pilte, millel kass hüppab toolilt, kass hüppab toolile, kass on toolil. Segajaks oli pilt, kus kass kõnnib toolist eemale). Uurija esitas lause ja laps pidi osutama õigele pildile. Enne uue lause esitamist piltide järjekorda muudeti. *Tööjuh*: *Vaata pilte!* Lapsele esitatakse esimene lause. *Näita, kus kass hüppab toolilt!* (laps osutab pildile). Piltide järjekorda muudetakse. Lapsele esitatakse teine lause. *Näita, kus kass hüppab toolile!* (laps osutab pildile). Piltide järjekorda muudetakse. Lapsele esitatakse kolmas lause. *Näita, kus kass on toolil!* (laps osutab pildile).

**Ilma- ja kaasaütleva käände mõistmise uurimiseks** näitas uurija lapsele korraga kolme pilti. Üks pilt väljendas ilmaütleva, teine kaasaütleva käändevormi tähendust ja kolmas pilt oli segaja. Laps pidi osutama õigele pildile. (*Tutiga müts/ Tutita müts/ Nokamüts*).

**Ainsuse ja mitmuse käände ülesannetes** näitas uurija lapsele korraga nelja pilti. Kahel pildil oli kujutatud osastav käane ainsuses ja kahel mitmuses. Esimesed kaks lauset esitati nii, et need väljendavad pildidel erinevaid tegevusi (*Pille kastab lille. Mart sööb maasikaid*). Piltide järjekorda muudeti peale teist lauset ning lapsele esitati järgmised kaks lauset (*Pille kastab lilli. Mart sööb maasikat*).

**Nimi- ja tegusõnade arvukategooria ja tegusõnade ajakategooria mõistmise uurimiseks** esitati lapsele kolm pilti. Arvukategooria ülesannetes vastas üks pilt ainsusele, üks mitmusele ja üks oli segaja (*Tüdruk päevitab/ Tüdrukud päevitavad/ Tüdrukud kõnnivad*). Lapsele esitati kolme pildi kohta üks lause (*Näita, kus tüdruk päevitab!*), järgmine lause esitati juba uute piltide kohta. Tegusõna ajakategooria ülesannetes vastas üks pilt olevikule, teine lihtminevikule ja kolmas oli segaja (*Tüdruk värvis aia ära/ Tüdruk värvib aeda/ Tüdruk tuleb aiavärvast sisse*).

**Pöördkonstruktsioonide mõistmise uurimiseks** näitas uurija lapsele korraga nelja pilti. Selles ülesandes esitati lauseid, mis väljendasid ruumi- ja võrdlussuhteid. Uurija palus lapsel näidata kahte situatsiooni (*Jalgrattur sõidab auto järel. Auto sõidab jalgratturi järel*). Seejärel muudeti piltide järjekorda ning lapsel tuli osutada kahele järgmisele situatsioonile (*Auto järel sõidab jalgrattur. Jalgratturi järel sõidab auto*). Igale õigele pildipaardile esitati kaks segajat (*Auto ja jalgrattur sõidavad erinevates suundades/ Auto ja jalgrattur sõidavad teineteise poole*).

**Põimlausete mõistmise ülesannetes** uuriti aega (kui..., siis...; ...pärast seda, kui...; enne kui..., ....), tingimust ning põhjust ja eesmärki väljendavaid lauseid. Kõikides ülesannetes esitas uurija lapsele kolm pilti. Aega väljendavate põimlausete mõistmise uurimiseks kujutas üks pilt esmast tegevust (*Mari joonistab puud*), teine pilt viimast tegevust (*Mari mängib nukkudega*) ja kolmas oli segaja (*Mari joonistab tüdrukut*). Laps kuulis kõigepealt lauset (*Kui Mari puu valmis joonistas, siis hakkas ta nukkudega mängima*) ja seejärel esitati küsimus (*Mida Mari enne tegi?*). Laps pidi osutama õigele pildile. Tingimust väljendavate lausete puhul tuli lapsel leida, mida tegelane soovib teha (*Koer annab kondi linnule*) ja hetkeolukorda kirjeldav pilt (*Koer istub kondita*), üks pilt oli segaja (*Koer sööb konti*). Lapsele esitati lause (*Kui koeral oleks kont, siis annaks ta selle linnule*) ja küsimused (*Mida koer tahaks teha? Mida ta praegu teeb?*). Põhjust ja eesmärki väljendavate põimlausete uurimiseks tuli lapsel vastavalt kuulnud lausele valida õige pilt. Selles ülesandes uuriti ainult 5-aastaste eakohase arenguga ja alakõnega lapsi, kuna Aid (2008) tõestas oma katsetes, et 6-aastaste laste jaoks osutub põimlausete mõistmine väga lihtsaks ülesandeks.

**Pragmaatika mõistmise ülesannetes** uuriti repliigi sobitamist nii isiku kui ka situatsiooniga. Repliigi sobitamisel isikuga esitati lapsele süzeepilt, millelt tuli lapsel ära tunda isik, kes vastavat repliiki võiks öelda (*Kes siin pildi peal ütleb: „Alati pean mina nõusid pesema!” Näita mulle seda inimest!*). Repliigi sobitamisel situatsiooniga ülesandes esitati lapsele kolm pilti. Lapsel tuli leida, millisel pildil isik võiks uurija poolt esitatud repliiki öelda (*Näita pilti, kus poiss ütleb: „Oi, kui hirmus!”*). Ühe ülesande piires jäävad isikud samaks, ainult situatsioon muutub.

## Tulemused

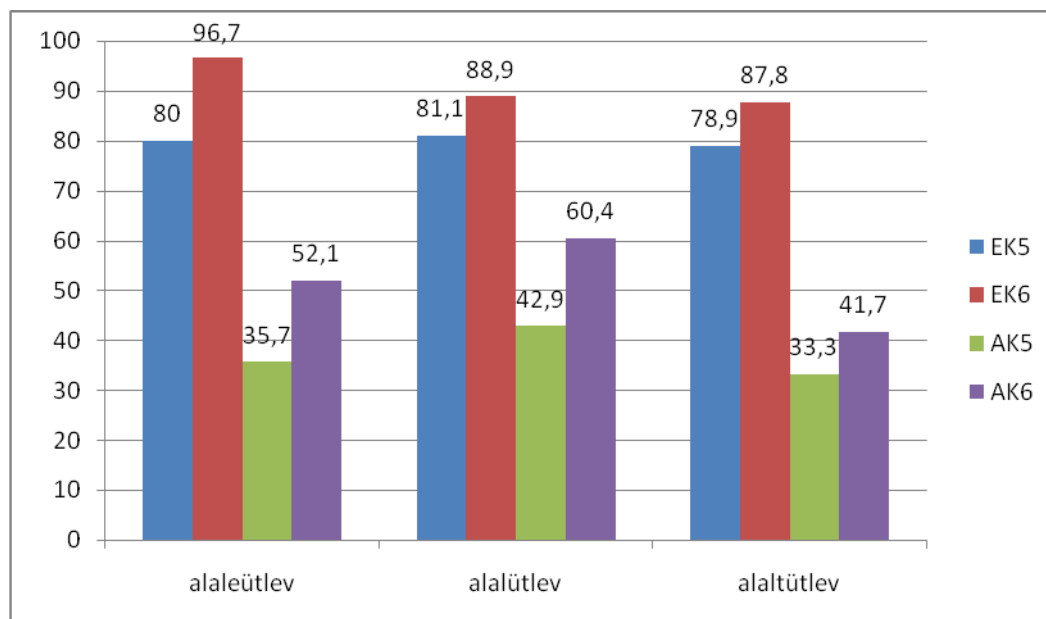
Andmete analüüsiks kasutasin programmi MS Excel 2007 ja SPSS 22.0. Tulemuste analüüsil jaotati lapsed nelja rühma: EK5 – 5-aastased eakohase arenguga lapsed; EK6 – 6-aastased eakohase arenguga lapsed; AK5 – alakõnega 5-aastased lapsed; AK6 – alakõnega 6-aastased lapsed. T-testiga võrreldi analüüsiti omavahel järgmisi gruppe: (1) EK5 ja EK6; (2) EK5 ja AK5; (3) EK6 ja AK6.

*Lause grammatilise tähenduse mõistmine*

Nimisõna grammatiliste vormide mõistmise ülesanded võib jaotada viieks: (1) väliskohakäändevormide mõistmine; (2) sisekohakäändevormide mõistmine; (3) ilma- ja kaasaütleva käände vormide mõistmine; (4) ainsuse ja mitmuse osastava käände vormide mõistmine; (5) nimi- ja tegusõnade arvukategooria ja tegusõnade ajakategooria vormide mõistmine.

**Väliskohakäänete** mõistmise hindamiseks esitati kolm ülesannet, mis omakorda koosnesid kolmest ülesandest (vt lisa 1). T-test näitas statistiliselt olulisi erinevusi nii EK eri vanusegruppide vahel kui ka EK ja kontrollgruppide vahel alaleütleva käände osas ( $p < 0,01$ ), alal- ja alaltütleva käände puhul ei eristunud omavahel oluliselt EK5 ja EK6 grupp (alalütlev  $p > 0,11$ ; alaltütlev  $p > 0,127$ ). Jooniselt 1 on näha, et väliskohakäänete mõistmise ülesanne osutus lihtsaks nii 5- kui ka 6-aastastele eakohase arenguga lastele (edukus üle 78%). Ülesanne osutus tunduvalt raskemaks alakõnega lastele (AK5: edukus 33-43%; AK6: edukus 42-60%).

Kõige lihtsamaks osutus *kassi-* ülesanne (EK5: 94,5%; EK6: 98,9%; AK5: 54,8%; AK6: 64,6%; vt lisa 2), mille pildid olid selged ja hästi eristuvad ning kujutasid hästi tuttavat situatsiooni (*toolil/toolile/toolilt*). Kõige raskemaks osutus lausete *Auto sõidab sillale/ sillalt/ on sillal* eristamine (EK5: 64,4%; EK6: 84,5%; AK5: 23,8%; AK6: 43,8%). Põhjus võis olla ebatäpses pildimaterjalis. Piltidel, kus auto oli sõitmas *sillale* ja *sillalt*, oli vajalik aru saada, mis suunas auto sõidab ja selleks märgata väikeseid detaile (esituli, autotoss). Samuti oli neljandaks pildiks (segajaks) valitud pilt, kus *Auto on silla all*. Siin aga võib segistada häälduslikult sarnaseid vorme *silla all* ja *sillal*.



Joonis 1. Õigete vastuste osakaal protsentides väliskohakäänete puhul.

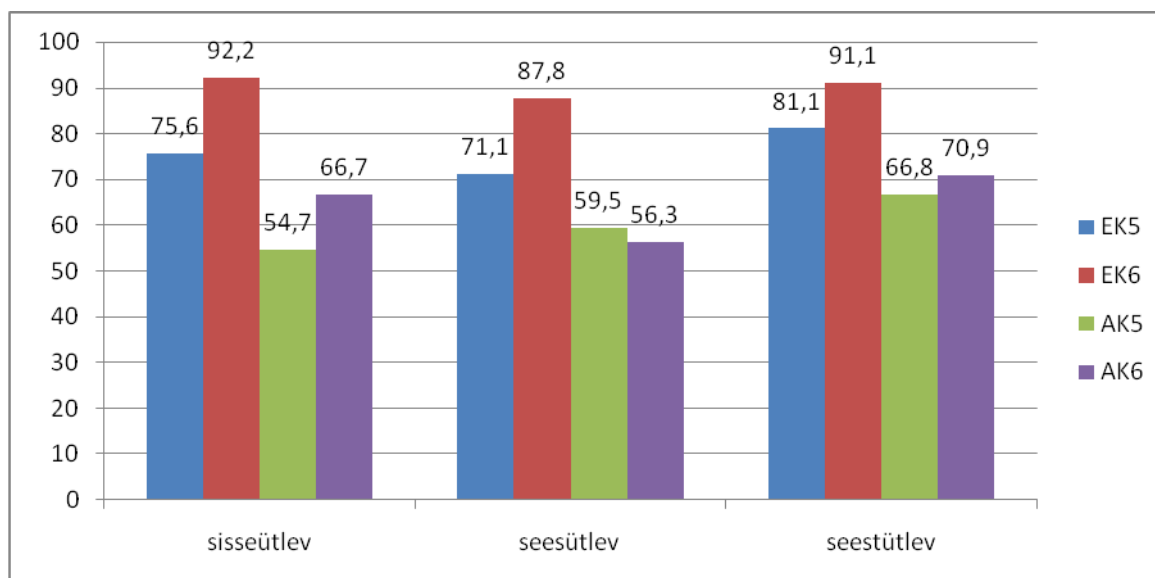
Võimalike vastusetüüpide (õige, vale, segaja) jaotumist vaadeldes võib märgata (tabel 1), et alakõnega lapsed valisid keskmiselt kaks korda enam vastuseks segajat kui eakohase arenguga lapsed. Kõige suuremad erinevused alakõne ja eakohase arenguga laste vahel ilmnesisid alalütleva käände korral (EK5: 4,4%; EK6: 4,4%; AK5: 19%; AK6: 18,8%). Põhjuseks võiski olla pildimaterjali valik *auto-* ülesandes, kus lapsed valisid *Auto on sillal* pildi asemel segaja häälduslikult väga sarnase lause *Auto on silla all* (EK5: 6,7%; EK6: 10%; AK5: 28,6%; AK6: 37,5%).

Tabel 1. Vastusetüübid väliskohakäänete puhul (protsentides)

	Alaleütlev				alalütlev				alaltütlev			
	EK5	EK6	AK5	AK6	EK5	EK6	AK5	AK6	EK5	EK6	AK5	AK6
<b>Õige</b>	80	96,7	35,7	52,1	81,1	88,9	42,9	60,4	78,9	87,8	33,3	41,7
<b>Vale</b>	16,7	3,3	57,1	39,6	14,4	6,7	38,1	20,8	14,4	5,6	52,4	54,2
<b>Segaja</b>	3,3	0	7,1	8,3	4,4	4,4	19	18,8	6,7	6,7	14,3	4,2

Ka **sisekohakäänete** mõistmise hindamiseks esitati kolm ülesannet, iga ülesanne koosnes veel kolmest alaülesandest. T-testi tulemused näitasid statistiliselt olulisi erinevusi sisseütleva käände osas kõikide gruppide vahel ( $p < 0,03$ ), seesütleva käände puhul ei eristunud oluliselt EK5 ja AK5 ( $p > 0,143$ ) ning seestütleva käände osas ei eristunud EK5 ja EK6 ( $p < 0,059$ ) ning EK5 ja AK5 ( $p < 0,092$ ), kuna tulemused olid kõigil võrreldavatel rühmadel suhteliselt head. Joonis 2 näitab, et sisekohakäänete mõistmine osutus lihtsaks 6-aastastele eakohase arenguga

lastele (edukus üle 87%), ka 5-aastastele eakohase arenguga lastele osutus ülesanne jõukohaseks (edukus 71-81%). Mõnevõrra madalamad tulemused said alakõnega lapsed (AK5: edukus 55-67%; AK6: edukus 56-71%).



Joonis 2. Õigete vastuste osakaal protsentides sisekohakäänete puhul.

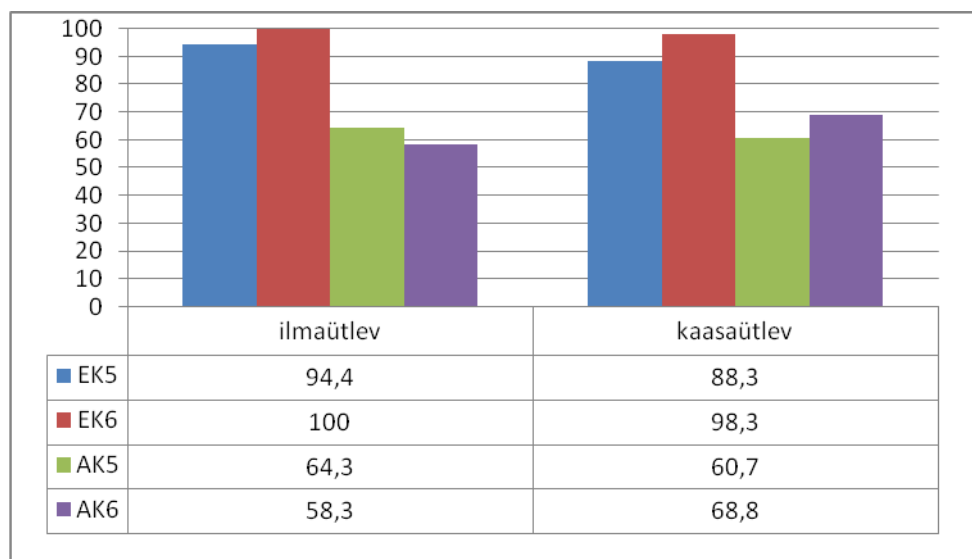
Selles ülesandes saadi kõige paremaid tulemusi *konna-* ülesandes (EK5: 85,6%; EK6: 97,8%; AK5: 76,2%; AK6: 75%), tunduvalt keerulisemaks osutus aga *morsi-*ülesanne (EK5: 73,3%; EK6: 78,9%; AK5: 38,1%; AK6: 58,4%). See võib olla tingitud pildimaterjali valikust. Kaks pilti oli kujutatud väga sarnaselt (*Emal on morss klaasis* ja *segaja – emal käes klaas, mis on tühi*). Ülesannet sooritades tuli olla väga tähelepanelik pildi väikeste detailide suhtes ja seetõttu võis lastele märkamatuks jääda, millises klaasis on morss ja millises mitte. Keerukaks tegi veel asjaolu, et pildid olid must-valged, mistõttu ei saanud orienteeruda ka morsi värvusele. Ka vastuste valikust (tabel 2) võib märgata, et kõikide lastegruppide puhul kasvas oluliselt seesütleva käände vastuste valikus segaja osakaal (EK5: 18,9%; EK6: 6,7%; AK5: 26,2%; AK6: 20,8%). Põhjus võibki olla selles, et *morsi-* ülesandes valisid lastegrupid *Emal on morss klaasis* pildi asemel segaja *Emal käes klaas, mis on tühi* (EK5: 30%; EK6: 16,7%; AK5: 57,1%; AK6: 25%).

Tabel 2. Vastusetüübid sisekohakäänete puhul (protsentides)

	sisseütlev				seesütlev				seestütlev			
	EK5	EK6	AK5	AK6	EK5	EK6	AK5	AK6	EK5	EK6	AK5	AK6
<b>Õige</b>	75,6	92,2	54,8	66,7	71,1	87,8	59,5	56,3	81,1	91,1	66,7	70,8
<b>Vale</b>	24,4	7,8	42,9	31,3	10	5,6	14,3	22,9	17,8	7,8	31	29,2
<b>Segaja</b>	0	0	2,4	2,1	18,9	6,7	26,2	20,8	1,1	1,1	2,4	0

**Ilmaütleva käände** ülesandes oli kokku kolm ülesannet, **kaasaütleva käände** ülesandes kaks ülesannet. T-testi tulemuste analüüsil selgus, et statistiliselt erinesid oluliselt EK5 ja AK5 ning EK6 ja AK6 gruppide tulemused ilma- ja kaasaütleva käände puhul (kõikidel juhtudel  $p < 0,02$ ). Olulisi erinevusi ei esinenud EK5 ja EK6 rühmade vahel (ilmaütlev:  $p < 0,164$ ; kaasaütlev:  $p < 0,075$ ).

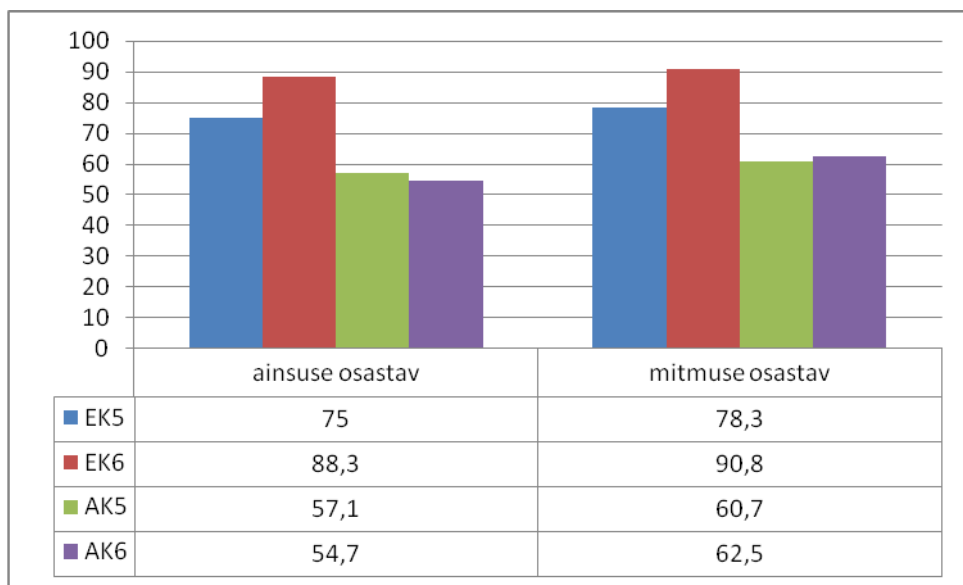
Eakohase arenguga lastele osutus ülesanne väga lihtsaks (EK5: edukus üle 88%; EK6: edukus üle 98%), kusjuures EK6 grupp sai ilmaütleva käände igas ülesandes maksimumtulemuse (joonis 3). Alakõnega lastele osutus ülesanne raskemaks (AK5: edukus 61-64%; AK6: edukus 58-69%), sealjuures ilmaütleva käände puhul olid AK5 tulemused paremad AK6 tulemustest. Selles ülesandes ei eristunud selgelt ükski lause, mis oleks olnud kõikidele lasterühmadele tunduvalt kergem teistest esitatud lausetest (kõikide lausete edukuse üldprotsent 76%- 81%). Kõige keerulisem oli alakõnega lastele mõista lauset *Maja on korstnaga* (AK5: 50%; AK6: 62,5%), mis võis olla põhjustatud sõna *korsten* tähenduse mõistmisest, mida raskendas omakorda sõna grammatilise tähenduse mõistmine (*korstnaga*).



Joonis 3. Õigete vastuste osakaal protsentides ilma- ja kaasaütleva käände puhul.

**Ainsuse ja mitmuse osastava** mõistmise ülesandes oli kokku kaks ülesannet, iga ülesanne koosnes omakorda neljast lausest. Statistiliselt oluliselt erinesid ainsuse osastava ülesannetes EK5 ja EK6 ( $p < 0,05$ ) ning EK5 ja AK6 ( $p < 0,0001$ ), t-test ei näidanud olulisi erinevusi EK5 ja AK5 rühmade vahel ( $p < 0,073$ ). Mitmuse osastava ülesannete puhul esinesid olulised erinevused EK6 ja AK6 vahel ( $p < 0,001$ ), kuid mitte EK5 ja EK6 ( $p < 0,072$ ) ja EK5 ja AK5 ( $p < 0,105$ ) vahel.

Joonisel 4 on näha, et eakohase arenguga lapsed said vastamisel häid tulemusi (EK5: edukus üle 75%; EK6: edukus üle 88%), alakõnega laste jaoks oli ülesanne mõnevõrra keerulisem (AK5: edukus 57-61%; AK6: edukus 55-63%). Kõigi nelja lasterühma jaoks osutus mitmuse osastava ülesanded kergemaks kui ainsuse osastava ülesanded. Kõige raskemaks osutus lausete *Korstnapühkija pühib korstnat/ Korstnapühkija pühib korstnaid* mõistmine (EK5: 68,4%; EK6: 81,7%; AK5: 57,1%; AK6: 59,4%). Nende lausete puhul võis lause tähendus olla raskesti mõistetav selles esinevate sõnade tõttu. Kõige kergemini mõistetavateks lauseteks osutusid peaaegu võrdsete õigete vastuste üldprotsentidega *Siil tassib seent* (EK5: 80%; EK6: 100%; AK5: 64,3%; AK6: 50%) ja *Tiia sööda kasse* (EK5: 83,3%; EK6: 93,3%; AK5: 50%; AK6: 68,8%).



Joonis 4. Õigete vastuste osakaal protsentides ainsuse ja mitmuse osastava käände puhul.

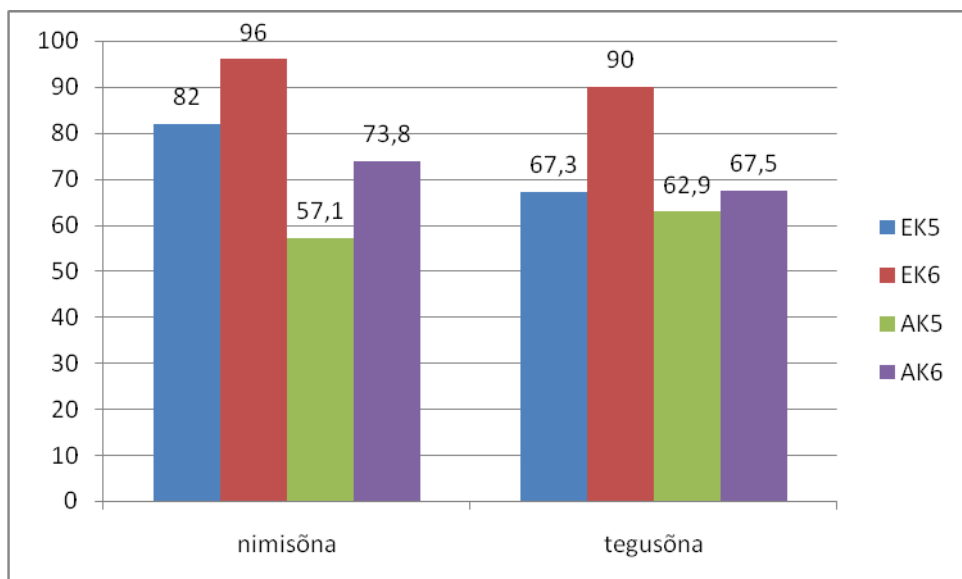
**Nimisõnade arvu- ja tegusõnade ajakategooria** mõlemas ülesandes oli viis ülesannet. Statistiliselt eristusid omavahel kõik grupid nimisõnade ülesandes ( $p < 0,01$ ), tegusõnade ülesandes ei erinenud omavahel oluliselt ainult EK5 ja AK5 ( $p < 0,567$ ). Jooniselt 5 on näha, et 6-aastaste eakohase arenguga laste jaoks osutusid mõlemad ülesanded lihtsaks (edukus üle

90%), statistiliselt tuli välja oluline erinevus kahe ülesandegrupi vahel ( $p < 0,03$ ) ning veidi kergemaks osutusid nimisõna ülesanded (96,6%). Ka 5-aastaste puhul erines oluliselt erinevate ülesandegruppide mõistmine ( $p < 0,01$ ) - nimisõna ülesanded olid kergemad (edukus 82%) kui tegusõna ülesanded (67,3%). AK5 rühma tulemused olid nimisõna ülesandes veidi madalamad (57,1%) kui tegusõna ülesandes (62,9%). Teistest lastegruppidest eristus AK6 rühm, kelle tulemused nimisõna ülesandes olid madalamad (76,8%) kui tegusõna ülesandes (67,5%). Alakõnega laste puhul statistiliselt olulist erinevust kahe ülesandegrupi vahel ei esinenud ( $p < 0,667$ ) ning seega ei saa öelda, kumb ülesanne oli neile raskem/kergem.

Nimisõnade ülesandes osutus kõikidele gruppidele kõige lihtsamaks lause *Linnupesas on munad*, milles said maksimumtulemused rühmad EK6 ja AK6. Kõige kehvemaid tulemusi saadi lause *Tuul viib mütsi minema* mõistmisel (EK5: 63,3%; EK6: 93,3%; AK5: 21,4%; AK6: 43,8%). Kõik lasterühmad valisid pigem nimisõna mitmuse vormile vastava pildi. Kõige selgemini tulid erinevused välja alakõnega laste puhul (AK5: ains 35,7%, mitm 71,4%; AK6: ains 59,4%, mitm 83,3%). Alakõnega lapsed valisid ainsuse mõistmise ülesannetes kõige enam pildi, mis kujutas teist arvukategooriat (AK5: 60,7%; AK6: 40,6%), nt *Tuul viib mütsi minema* asemel *Tuul viib mütsid minema*, mis näitab veelkord, et lapsed osutasid pigem mitmuslikku vormi kujutavale pildile.

Tegusõna ülesandes saadi parimaid tulemusi lause *Ema korjab õunu* mõistmises, kusjuures maksimumtulemused said nii EK5 kui ka EK6 grupid. Madalamaid tulemusi saadi lause *Poiss püüdis kalu* puhul, kus EK5 edukus oli vaid 36,7%. Samuti osutus EK5 jaoks raskeks lause *Tüdruk värvis aia ära* mõistmine (edukus 53,3%). Selles ülesandes valisid lapsed pigem tegusõna oleviku vormile vastava pildi. Erinevus tuli eriti selgelt välja EK5, AK5 ja AK6 puhul, kus erinevus oleviku ja lihtmineviku mõistmise vahel oli peaaegu kahekordne (EK5: olevik 82,2%, minevik 45%; AK5: olevik 83%, minevik 32,2%; AK6: olevik 81,3%, minevik 46,7%).





Joonis 5. Õigete vastuste osakaal protsentides nimi- ja tegusõna arvu- ja ajakategooria puhul.

Tabelist 3 on näha, et selle ülesande puhul oli segajate osakaal väiksem kui teistes ülesannetes (nt *Tüdruk päevitab/ Tüdrukud päevitavad/ segaja – Tüdrukud kõnnivad*). See võib olla tingitud sellest, et segajateks on valitud hästi kõlalt ja tähenduselt vastanduvad sõnad, mis ei tekita lastes segadust (nt *päevitavad/ kõnnivad; korjab/riisub*).

Tabel 3. Vastusetüübid nimi- ja tegusõna arvu- ja ajakategooriate kaupa (protsentides)

	Nimisõna				Tegusõna			
	EK5	EK6	AK5	AK6	EK5	EK6	AK5	AK6
<b>Õige</b>	82	96	57,1	73,8	67,3	90	62,9	67,5
<b>Vale</b>	15,3	4	41,4	25	32,7	9,3	30	30
<b>Segaja</b>	2,7	0	1,4	1,3	0	0,7	7,1	2,5

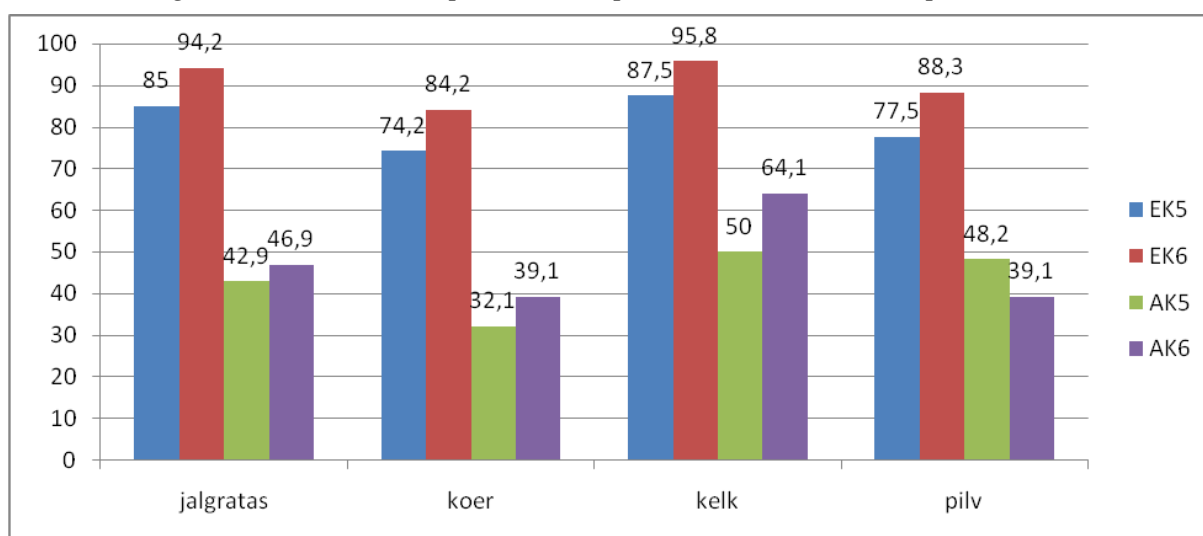
#### Pöördkonstruktsioonide mõistmine

Pöördkonstruktsioonide katses oli kokku neli ülesannet, mis omakorda koosnesid neljast ülesandest. Statistiliselt erinesid oluliselt omavahel EK5 ja AK5 ning EK6 ja AK6 kõigi nelja ülesande puhul ( $p < 0,01$ ). Ühegi ülesande korral ei erinenud oluliselt EK5 ja EK6 tulemused ( $p < 0,2$ ).

Eakohase arenguga laste jaoks osutus katse jõukohaseks (EK5: edukus üle 74%; EK6: üle 84%; vt joonis 6). Kõige raskemaks osutusid ülesanded AK5 grupile, kus kõikides ülesannetes jäi õigete vastuste osakaal alla 50%. Keerukaks osutus katse ka AK6 grupile, kelle tulemused varieerusid 39-64% vahel.

Selles katses esinesid kõikide lasterühmade vahel sarnased tendentsid ülesande raskusastme suhtes. *Kelgu*-ülesande laused (*Mart veab Liisat kelgul*, *Liisat veab kelgul Mart* ja mõlema lause vastupidised suhted) osutusid kõikidele gruppidele kõige lihtsamini mõistetavateks (EK5: 87,5%; EK6: 95,8%; AK5: 50%; AK6: 64,1%). Kõikide gruppide puhul osutus ülesanne *Koer* (*Koer on heledam kui kass*, *Kass on tumedam kui koer* ja mõlema lause vastupidised suhted) kõige raskemaks (EK5: 74,2%; EK6: 84,2%; AK5: 32,1%; AK6: 39,1%).

Joonis 6. Õigete vastuste osakaal protsentides pöördkonstruktsioonide puhul.



Tabel 4 näitab, et küllaltki suur erinevus tuleb siinkohal välja eakohase ja alakõnega laste vahel. Kõikide ülesannete puhul on näha, et alakõnega lapsed valivad segajat kordades rohkem kui eakohase arenguga lapsed (ülesannetes tervikuna segajate osakaal EK5: 5,5%; EK6: 1,8%; AK5: 32,2%; AK6: 28,1%). Samuti valiti segajat rohkem, kui ülesanne osutus keerulisemaks. Kui võrrelda *koera*- ja *kelgu*- ülesannete segajate osakaalu, siis kõikide lasterühmade puhul võib märgata, et *koera*-ülesandes on segajate osakaal vale pildi (kujutas vastupidist suhet) valikuga võrreldes mitu korda suurem kui *kelgu*- ülesandes (nt *koera*-ülesandes olid segajateks *Kass ja koer on heledad/ Kass ja koer on tumedad*). Segajaid valiti selle katse puhul keskmisest rohkem ka põhjusel, et selles katses oli tavapärase ühe segaja asemel korraga esitatud kaks segajat, mistõttu tõenäosus segaja valida oli selle ülesande puhul suurem.

Tabel 4. Vastusetüübid ülesannete kaupa (protsentides)

	jalgratas				koer				kelk				pilv			
	EK5	EK6	AK5	AK6	EK5	EK6	AK5	AK6	EK5	EK6	AK5	AK6	EK5	EK6	AK5	AK6
<b>Õige</b>	85	94,2	42,9	46,9	74,2	84,2	32,1	39,1	87,5	95,8	50	64,1	77,5	88,3	48,2	39,1
<b>Vale</b>	12,5	5,8	28,6	25	14,2	11,7	16,1	17,2	11,7	4,2	28,6	25	15,8	10	25	31,3
<b>Segaja</b>	2,5	0	28,6	28,1	11,7	4,2	51,8	43,8	0,8	0	21,4	10,9	6,7	1,7	26,8	29,7

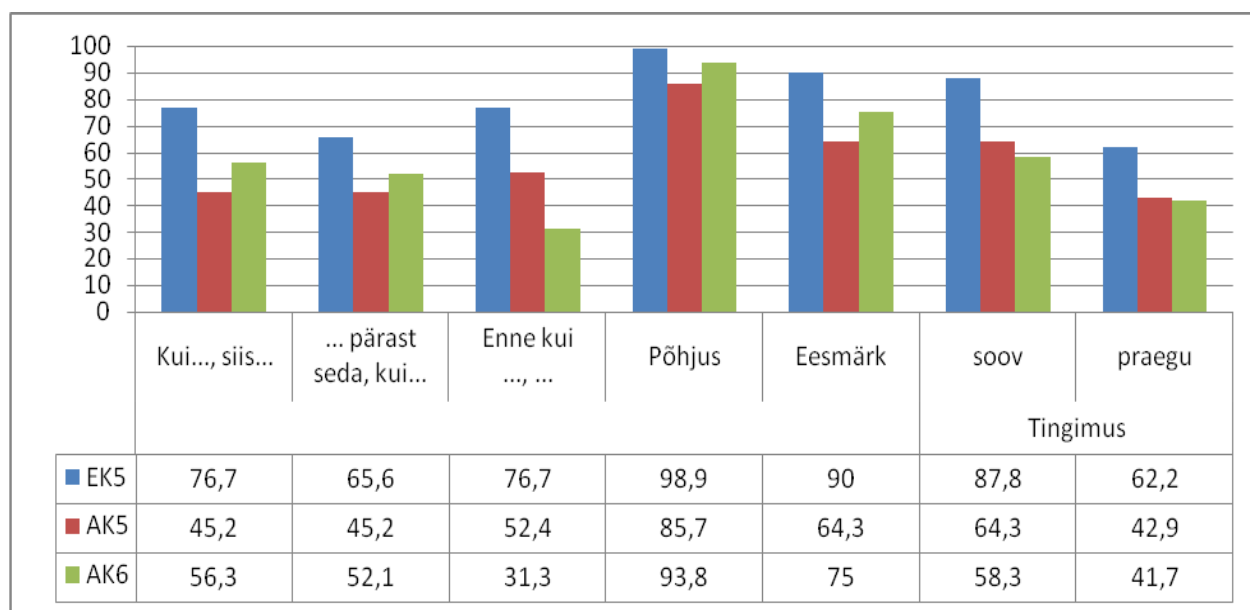
### Põimlausete mõistmine

Põimlausete mõistmise ülesannetes uuriti aega, tingimust, põhjust ja eesmärki väljendavaid lauseid. Kokku esitati seitse ülesannet, mis omakorda koosnesid kolmest osaülesandest. Selles katses võrreldi t-testi väärtuste saamiseks järgmisi kolme gruppi: (1) EK5 ja AK5; (2) EK5 ja AK6; (3) AK5 ja AK6. T-test näitas statistiliselt olulist erinevust EK5 ja AK5 grupi vahel kõikide põimlausete tüüpide osas ( $p < 0,05$ ), välja arvatud *praegu*-ülesanne ( $p < 0,074$ ), mis nõudis lapselt esitatud lause alusel järelduse tegemist hetkeolukorda (nt esitatud lause *Kui koeral oleks kont, siis annaks ta selle linnule*, lapsel tuli osutada pildile, mida koer praegu teeb – *Koeral ei ole konti ja ei anna midagi linnule*). EK5 ja AK6 erinesid oluliselt ( $p < 0,05$ ) seitsmest lausemallist nelja lausemalli puhul (Enne, kui...; soov; praegu; eesmärk). Lasterühmad AK5 ja AK6 tulemused erinesid oluliselt ainult lausemalli *Enne, kui...* mõistmisel ( $p < 0,05$ ).

Tulemustest selgus, et alakõnega lastele osutus katse küllaltki raskeks (AK5: edukus 57,1%; AK6: edukus 58,4%). Mõnevõrra kergemaks osutusid ülesanded 5-aastastele eakohase arenguga lastele (edukus 79,7%).

Põimlausete mõistmise ülesannetes selgus, et mõned lausetüübid on lastele tunduvalt kergemini mõistetavad kui teised (vt joonis 7). Väga lihtsaks ülesandeks osutusid kõikidele lasterühmadele põhjust väljendavate lausete mõistmine (EK5: 98,9%; AK5: 85,7%; AK6: 93,8%). Küllaltki kergeks osutus ka eesmärki väljendavate lausete mõistmine (EK5: 90%; AK5: 64,3%; AK6: 75%). Kõige madalamaid tulemusi saadi aega väljendavate lausete ja tingimuslause hetkeolukorra (*praegu*-ülesande) mõistmisel. Raskeimateks lauseteks osutusid ajalause *Tädi andis kassile süüa pärast seda, kui oli talle pai teinud* (EK5: 36,7%; AK5: 42,9%; AK6: 43,8%) ning tingimuslause *Kui Maril oleks pikad juuksed, siis ema teeks talle patsid* hetkeolukorra mõistmine (EK5: 43,3%; AK5: 50%; AK6: 43,8%). Mõneti üllatav on nende lausete tulemusi analüüsides see, et EK5 sai madalamaid tulemusi nii AK5 kui ka AK6 tulemustest. Tähelepanuväärne on veel see, et AK6 tulemused olid mitme lausemalli puhul

madalamad kui AK5 tulemused. Eriti suur erinevus tuleb välja *Enne, kui...* mõistmisel, kus AK5 edukus oli 52,4%, AK6 edukus aga vaid 31,3%. Madalamad tulemused sai AK6 veel tingimuslausete mõistmisel (soov: AK5: 64,3%; AK6: 58,3%; praegu: AK5: 42,6%; AK6: 41,7%). Ülesannete keerukust näitas ka vastamata jäetud vastuste osakaal põimlausete mõistmise hindamisel, mis ilmnesis ainult tingimuslausete mõistmisel (soov: EK5: 1,1%; AK6: 2,1%; praegu: EK5: 2,2%; AK5: 2,4%; AK6: 2,1%).



Joonis 7. Erinevat tüüpi põimlausete õigete vastuste osakaal protsentides.

### Lause pragmaatilise tähenduse mõistmine

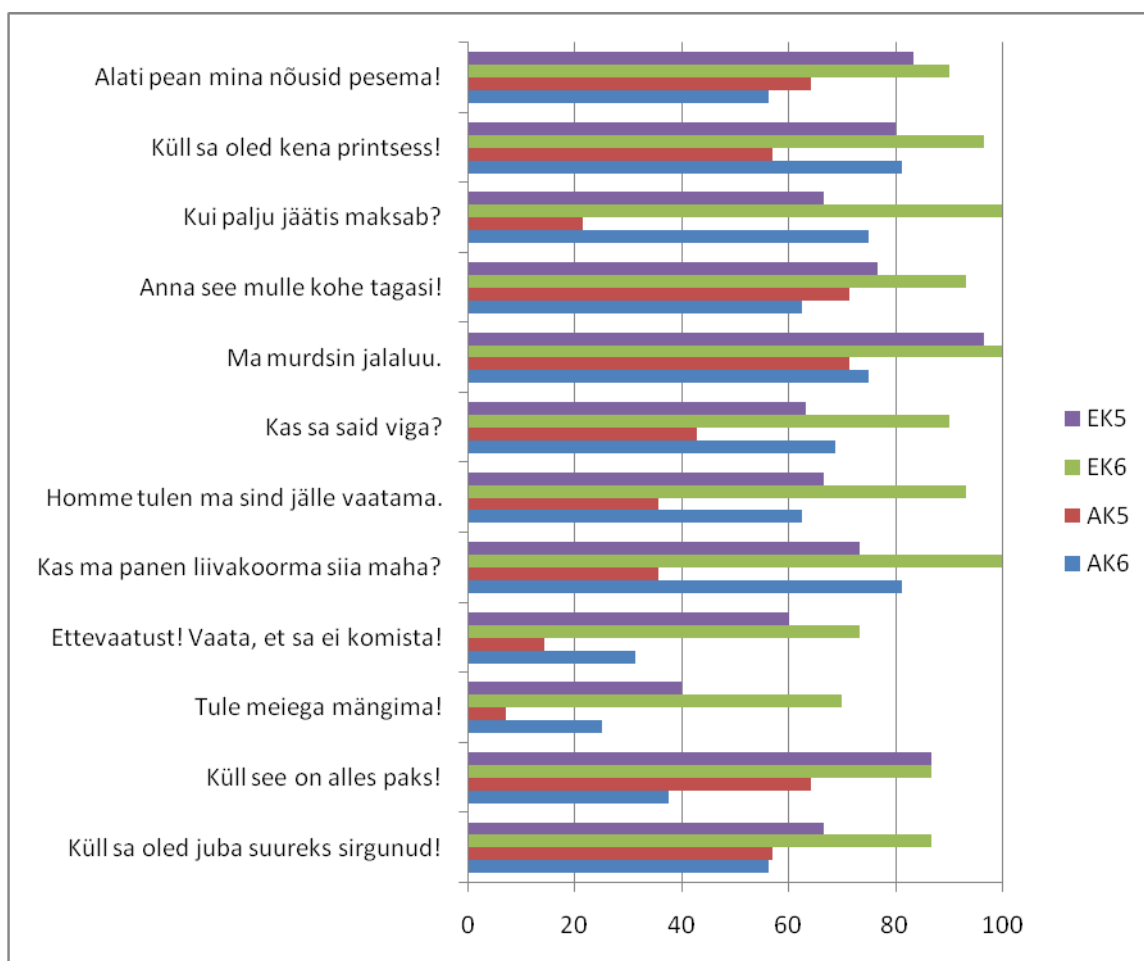
Pragmaatika mõistmise ülesanded võib jaotada kaheks: repliigi sobitamine isikuga ja repliigi sobitamine situatsiooniga.

**Repliigi sobitamisel isikuga** esitati lapsele kokku 12 repliiki. Lapsel tuli esitatud süžeebildilt üles leida isik, kes kuulnud repliiki oleks võinud öelda (vt lisa 3). 6-aastastele eakohase arenguga lastele osutus ülesanne lihtsaks (edukus 90%), mõnevõrra raskem oli ülesanne 5-aastastele (edukus 71,7%). Ootuspäraselt osutusid ülesanded alakõnega lastele raskemini mõistetavaks kui eakohase arenguga lastele (AK5: 45,2% AK6: 59,4%).

Statistiliselt olulised erinevused ilmnesisid kõikide gruppide puhul lausete *Kui palju jäätis maksab?*, *Kas ma panen liivakoorma siia maha?*, *Tule meiega mängima!* korral ( $p < 0,02$ ). Kõige enam eristasid ülesanded EK6 ja AK6 lapsi - 12 lausest 10 korral esinesid olulised erinevused ( $p < 0,03$ ). Kui võrrelda EK5 ja EK6, siis oluline erinevus tuli välja kuuel korral

( $p < 0,05$ ). EK5 ja AK5 erinesid statistiliselt viie lause puhul ( $p < 0,02$ ). Ülesanne tervikuna eristas nii alakõnega lapsi eakohase arenguga lastest kui ka EK5 ja EK6 ( $p > 0,0001$ ).

Kõikidele gruppidele osutus kõige raskemaks lause *Tule meiega mängima!* (EK5: 40%; EK6: 70%; AK5: 7,1%; AK6: 25%; vt joonis 8). Põhjus võis seisneda selles, et esitatud süžeeplilt oli küllaltki detailiderohke ja kuuldud lause kokkuviimine isikuga nõudis suurt visuaalse info analüüsivõimet. Lapsed segistasid kõige enam õige isiku poisiga, kes samuti esmapilgul oleks võinud kutsuda teist last mängima (hüppenööriiga hüppama), kuid kutsutav laps istus pingil kipsis jalaga. Seda vale vastust esines EK5 grupil 33,3%, EK6 20%, AK5 koguni 71,4% ja AK6 grupil 62,5%. Silmapaistavalt madalama tulemuse (edukus 14,3%) sai AK5 rühm ka lause *Ettevaatust! Vaata, et sa ei komista!* mõistmisel. Raskusi võis valmistada sõna *komista* mõistmine, mis ei ole igapäevaselt eriti tihti kasutatav sõna. Kõige kergemaks osutus lause *Ma murdsin jalaluu* mõistmine (EK5: 96,7%; EK6: 100%; AK5: 71,4%; AK6: 75%). EK6 saavutas kolme lause puhul maksimumtulemused.

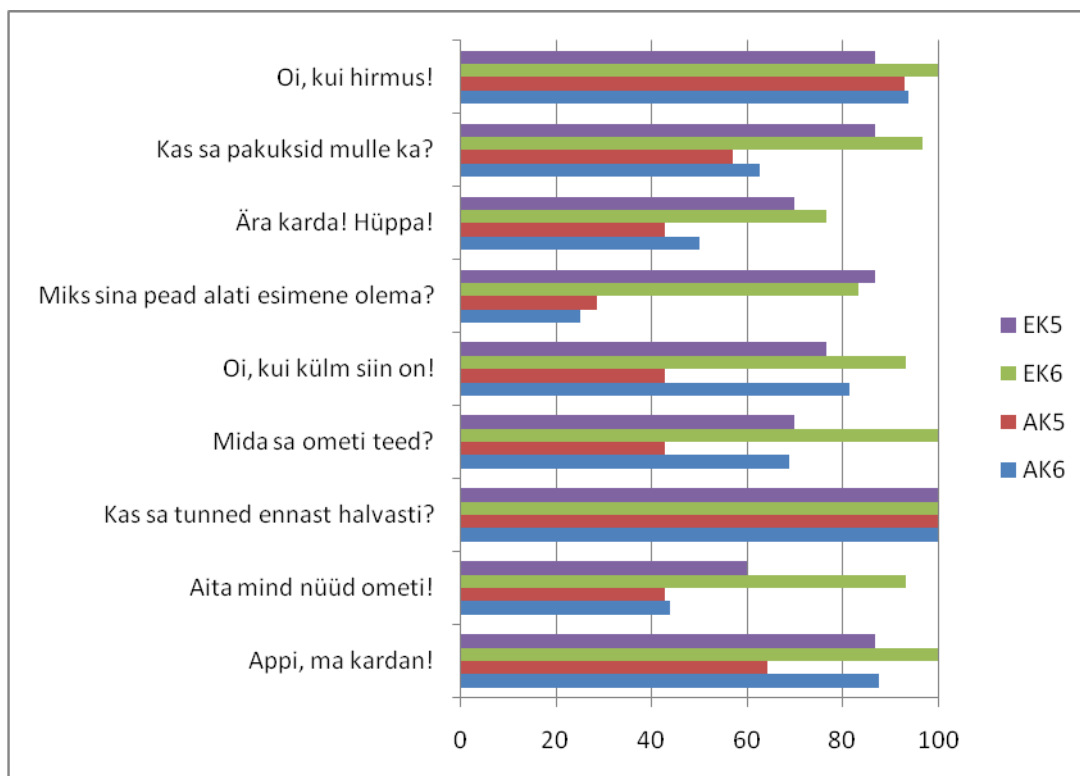


Joonis 8. Repliigi sobitamine isikuga: õigete vastuste osakaal protsentides.

**Repliigi sobitamisel situatsiooniga** esitati kokku üheksa lauset. Lapsele esitati kolm pilti, tal tuli leida, millisel pildil võiks isik kuulnud repliiki öelda (vt lisa 3). Kõikidele lasterühmadele osutus selliselt esitatud ülesanne eelmisega võrreldes kergemaks. Eakohase arenguga lastele osutus katse jõukohaseks (EK5: 80,3%; EK6: 93,7%), alakõnega lastele siiski keerulisemaks (AK5: 57,2%; AK6: 68,1%).

Antud testis esinesid tunduvalt vähem olulised erinevused gruppide vahel. Lauseid, mis kõiki kolme gruppi eristaksid, ei esinenud. Kõige suurem erinevus EK5 ja AK5 ( $p < 0,0001$ ) ning EK6 ja AK6 ( $p < 0,0001$ ) vahel esines lause *Miks sina pead alati esimene olema?* korral. EK5 ja EK6 näitas t-test selle lause puhul  $p < 0,723$ . Enim eristasid ülesanded EK6 ja AK6 lapsi, üheksast lausest viiel korral esinesid olulised erinevused ( $p < 0,05$ ). Kui võrrelda EK5 ja EK6 gruppi, siis erinevus tuli välja nelja lause puhul ( $p < 0,04$ ). EK5 ja AK5 erinesid statistiliselt kahe lause korral ( $p < 0,03$ ). Nendest tulemustest hoolimata eristas ülesanne tervikuna alakõnega lapsi eakohastest lastest ning samuti EK5 ja EK6 ( $p > 0,0001$ ).

Väga lihtsaks osutus lause *Kas sa tunned ennast halvasti?* mõistmine, millele vastasid kõik lasterühmad maksimumtulemusetele (vt joonis 9). Tegemist oli lastele tuntud situatsiooniga, kus ema väljendab muret lapse enesetunde pärast. Ka eristasid valed pildid selgelt õigest valikust. Küllaltki kerge oli ka lause *Oi, kui hirmus!* mõistmine, kus kõikide lasterühmade edukus oli suurem kui 86%. Alakõnega lastele tekitas kõige rohkem raskusi lause *Miks sina pead alati esimene olema?* mõistmine, mille edukus AK5 puhul oli 28,6% ja AK6 puhul kõigest 25%. Selle lause kohta valikuks esitatud piltidel oli võrreldes teiste samalaadsete ülesannetega võrreldes rohkem isikuid. Tavapärase ühe-kahe isiku asemel oli kujutatud kolm kuni viis isikut. Seetõttu võis lastel olla raskem leida õiget pilti, kui tajutavat informatsiooni, mida tuli analüüsida, oli rohkem. Samuti ei eristunud piltidel selgelt näoilmed, mis omakorda raskendasid alakõnega lastel õige pildi valikut. Eakohase arenguga lastele selle lause mõistmine raskusi ei valmistanud (EK5: 86,7%; EK6: 83,3%). 5-aastastele eakohase arenguga lastele osutus kõige keerukamaks lause *Aita mind nüüd ometi!* mõistmine, kus õigete vastuste osakaal oli 60%. Mõistmist võis mõjutada mõnele lapsele võõras situatsioon (isa riputab pesu nöörile kuivama ja kutsub last appi).



Joonis 9. Repliigi sobitamine situatsiooniga: õigete vastuste osakaal protsentides.

### Arutelu

Käesoleva töö eesmärk oli kirjeldada lausete grammatilise ja pragmaatilise tähenduse mõistmist 5-6-aastastel lastel ning töötada välja ülesannete kogum, millega on võimalik nimetatud oskust selles vanuses uurida. Arutelu pööratakse tähelepanu sellele, millised ülesanded eristavad eakohase ja alakõnega laste gruppi ülesannete täitmisel. Samuti kirjeldatakse, milles seisnevad eakohase ja alakõnega laste erinevused lause grammatilise ja pragmaatilise tähenduse mõistmisel. Eesmärgi täitmiseks kasutati nelja tüüpi ülesandeid: lause grammatilise tähenduse, pöördkonstruktsioonide, põimlausete ja lause pragmaatilise tähenduse mõistmise ülesanded. Lisaks antakse soovitusi testiülesannete edasise arendamise osas.

Lause grammatilise tähenduse mõistmise ülesannetes oli tegemist lihtlausetega, mille mõistmine sõltus neis kasutatud grammatiliste vormide täpsest mõistmisest. Lisaks lause tajumisele tuli samal ajal analüüsida ka pilte, seega eeldati ka taju head eristamisvõimet. Antud ülesandes oli vajalik nelja pildi võrdlemine ja analüüsimine, millel oli kujutatud samu olendeid/ objekte, kuid iga pilt väljendas erinevat grammatilist suhet. Seega lapsel tuli

orienteeruda valdavalt mingi sõnavormi tähendusele ja leida valikust sobiv pilt. Alakõnega lapsed said kõikides osaülesannetes madalamaid tulemusi kui eakohase arenguga lapsed. Eakohase arenguga laste üldine edukus antud ülesande lahendamisel oli väga hea (EK5: 81%; EK6: 92,6%), alakõnega laste jaoks osutus ülesanne raskemaks (AK5: 54,8%; AK6: 59,6%). Alakõnega lastele osutus teistest käänetest kõige raskemaks väliskohakäänete mõistmine (AK5: 37,3%; AK6: 51,4%). Eakohase arenguga lapsed said madalamaid tulemusi osastava käände ülesannetes (EK5: 76,7%; EK6: 89,6%), 5-aastased ka sisekohakäänete mõistmise ülesannetes (75,9%). Sarnaseid tulemusi käänete mõistmisel said ka Heina (2011) ja Sülla (2011) oma uuringutes. Ometi on tulemused mõnevõrra vastuolulised keele omandamise põhimõttega, mille kohaselt sisekohakäänded ja osastava käände omandavad lapsed varakult, kuna nende käänete kasutamissagedus on suur ning annab lastele võimaluse tegevusi ise juhtida (Argus, 2004). Kuna grammatikareeglite kasutamise eelduseks on nende mõistmine, oleks olnud ootuspärane, et nende käänete mõistmine ei valmista lastele käänevormide mõistmise testis kõige rohkem raskusi. Läbiviidud testis võis sise- ja väliskohakäänete mõistmisel raskendavaks asjaoluks olla see, et põhisõnale oli liidetud käändelõpp, mitte põhisõna koos kaassõnaga (nt *lehel* versus *lehe peal*). Lapselt eeldas selliselt esitatud ülesanne foneemikuulmise täpsust (nt tuli eristada *Uss roomab lehel/ lehel/ lehele*). Kaassõna kergendab mõistmist, kuna on selgemalt tajutav ning konkreetsem. Osastava käänevormi mõistmise aga muudab keeruliseks mitme lõpuvariandi olemasolu (Hallap, Padrik, 2008). Kõige lihtsamateks kääneteks osutusid kõikidele lasterühmadele ilma- ja kaasaütleva käände mõistmine, 6-aastastele alakõnega lastele ka sisekohakäänete mõistmine (ilma-ja kaasaütlev AK6: 64,5%; sisekohakäänded AK6: 63,5%). Kaasaütlev kääne on üks esimesi omandatavaid käändeid, kuna on lastele oluline vahendi ja kaaslase väljendamisel (Argus, 2004). Samuti ei esine kaasaütleva (ja ka ilmaütleva) käändel lõpuvariante ning käändelõpp moodustab omaette silbi, mida on kerge tajuda ja mis kestab ajaliselt pikemalt kui üksikhäälik (nt morfeem –l). T-testi tulemusi arvestades eristavad lause grammatilise tähenduse mõistmise ülesanded alakõnega lapsi eakohase arenguga lastest ( $p > 0,01$ ), samuti EK5 ja EK6 lapsi, välja arvatud ilma- ja kaasaütleva käände mõistmisel ( $p > 0,147$ ).

Lähtudes testi tulemustele ning vigade analüüsile, võiks edaspidi muuta käänevormide ülesandes kahte pildiseeriat. Väliskohakäänete ühes osaülesandes (*auto-* laused) kõlab segaja *silla all* häälduslikult väga sarnaselt sõnaga *sillal* ja seepärast valisid lapsed selles ülesandes võrreldes teiste osaülesannetega rohkem segajat (*Auto seisab silla all*). Ka piltide *Auto sõidab sillale* ja *Auto sõidab sillalt* pildimaterjal oli küllaltki raskesti mõistetav, sest orienteeruda tuli



väikestele detailidele. Seega võiks pildimaterjali muuta selgemaks ja paremini eristatavamaks. Segaja *Auto seisab silla all* võiks asendada teistsuguse pildiga, näiteks *Auto sõidab mööda teed, sild on tagaplaanil* vms. Sisekohakäänetest saadi madalamaid tulemusi lause *Emal on morss klaasis* mõistmisel, sest antud pilt oli väga sarnane segajaga *Emal on käes klaas, mis on tühi*. Piltide paremaks tajumiseks ja eristamiseks võiks neid kujutada värviliselt, et oleks selgelt näha, millises klaasis on morss ja millises mitte. Teise võimalusena võiks asendada segaja teise pildiga, näiteks *Emal on käes kohvitass, mis on tühi* vms.

Lause grammatilise tähenduse mõistmise ülesannete juurde kuulus ka nimi- ja tegusõnade arvukategooria ja tegusõnade ajakategooria mõistmine. Õige pildi äratundmiseks tuli analüüsida põhjalikult kõiki kolme pilti ning mõista ülesande põhimõtet. Antud ülesandes tuli eristada nimi- ja tegusõna vorme (nimisõna ainsuse ja mitmuse nimetav, tegusõna 3. pöörde olevik ja lihtminevik). Teiste käändsõna vormide mõistmise ülesannetest eristus antud ülesanne seetõttu, et kontrolliti ainult ühe vormi mõistmist (nt mitmuse nimetava vorm, ainsusliku vormi referendile osutamist ei kontrollitud). Selles ülesandes said eakohase arenguga lapsed paremad keskmised tulemused (EK5: 74,7%; EK6: 93%) kui alakõnega lapsed (AK5: 60%; AK6: 70,7%). Antud ülesande tulemused olid veidi paremad kui teiste nimisõnade käänevormide mõistmise tulemused (EK6: 92,6%; AK5: 54,8%; AK6: 59,5%), välja arvatud EK5 puhul (81%). Nimisõna ainsuse ja mitmuse ülesandes selgus, et kõik lasterühmad said nimisõna mitmuse mõistmisel paremaid tulemusi kui ainsuse mõistmisel. Kuna ülesanne oli üles ehitatud ainsuse ja mitmuse vormide eristamisele, siis võib öelda, et lapsed valisid ka ainsusliku vormi puhul pigem mitmuslikku vormi kujutava pildi. Eriti selgelt väljendus see alakõnega laste puhul (AK5: ains 35,7%, mitm 71,4%; AK6: ains 59,4%, mitm 83,3%). Eakohase arenguga laste puhul esines statistiliselt oluline erinevus kahe ülesandegrupi puhul (EK5:  $p < 0,01$ ; EK6:  $p < 0,03$ ) ning seega olid nimisõna mitmuse ülesanded oluliselt kergemad ainsuse ülesannetest. Alakõnega laste puhul statistiliselt olulist erinevust kahe ülesandegrupi vahel ei esinenud ( $p < 0,667$ ) ning seega ei saa öelda, kumb ülesanne oli neile raskem/kergem. Tegusõna ülesandes selgus, et lapsed valisid pigem oleviku vormi tähistavat pilti. Põhjus võis seisneda selles, et piltidel on lihtmineviku kujutamine mõnevõrra keeruline. Enamasti lihtmineviku vormile vastava pildi äratundmiseks tuli välistada oleviku-segaja. Selliselt esitatud ülesandega said hakkama 6-aastased eakohase arenguga lapsed (nii tegusõna oleviku kui ka mineviku vormi mõistmise edukus oli üle 85%), teiste lasterühmade puhul esines peaaegu kahekordne erinevus oleviku ja lihtmineviku vormide mõistmise tulemustes. Hoolimata sellest, et antud ülesande puhul oli olulisel kohal

piltide analüüsimine ja võrdlemine, eristasid antud ülesanded alakõnega lapsi eakohase arenguga lastest ning ka EK5 ja EK6 lapsi ( $p > 0,01$ ).

Varasemates üliõpilastöodes pole nimisõna arvukategooria ja tegusõna ajakategooria ülesandeid kõne mõistmise hindamise eesmärgil kasutatud. Edaspidistes uuringutes tuleks teha parandusi ja täiendusi. Näiteks ei sobi laused *Linnupesas on munad* ja *Ema korjab õunu*, mille mõistmisel alakõnega lapsed said maksimumtulemusi. Samuti ei sobi laused *Tüdruk värvis aia ära* ja *Poiss püüdis kalu*, sest nende mõistmine osutus keeruliseks ka eakohase arenguga lastele (EK5 edukus alla 55%) ning kumbki lause ei eristanud statistiliselt alakõnega lapsi eakohastest lastest ( $p > 0,05$ ). Tegusõna mineviku mõistmisel võiks lihtmineviku mõistmise asemel kasutada täismineviku mõistmist (nt *Tüdruk värvis aia ära* asemel *Tüdruk on aia ära värvunud*) kuna täismineviku vorm on lapsele selgemini eristatav lihtmineviku vormist.

Pöördkonstruktsioonide mõistmine osutus eakohase arenguga lastele jõukohaseks (EK5: 81,1%; EK6: 90,6%), alakõnega lastele aga keeruliseks ülesandeks (AK5: 43,3%; AK6: 47,3%). Samalaadsed tulemused esinesid ka Aidi (2008) 5- ja 6-aastaste laste pöördlausete mõistmise uurimuses. Selle ülesande puhul ei piisa mõistmiseks ainult sõnatähenduse äratundmisest, vajalik on ka konstruktsiooni terviklik simultaanne äratundmine või muuteoperatsioonide sooritamine (Karlep, 1998). On teada, et alakõnega lapsed muuteoperatsioone ilma õpetamata ei soorita ning seda oskust tuleb neil keerulisemate lausete mõistmiseks kujundada (Karlep, 2003). Samuti eksivad alakõnega lapsed pöördlausete mõistmisel, kuna nad orienteeruvad eelkõige sõnajärjele. Nende jaoks on esimene nimetus lauses tegija nimetus (agent). Näiteks lause *Marti veab kelgul Liisa* osutatakse tihti vastupidist seost kujutavale pildile (tüdruk kelgul, poiss sõidutab teda), sest mõistmise aluseks on skeem agent-tegevus-objekt (Karlep, 1998). Antud töös oli lisaks vastupidist suhet kujutatud pildile esitatud ka kaks segajat. Selgus, et kõige raskemaks osutus võrdluskonstruktsioonide mõistmine ning nende lausete puhul valiti kõige enam segajat. Kõikide ülesannete puhul oli näha, et alakõnega lapsed valisid segajat kordades rohkem kui eakohase arenguga lapsed. Siinkohal mõjutas tulemusi ka piltide tajumine, sest lisaks konstruktsiooni mõistmisele tuli leida sobivat suhet kujutav pilt nelja erinevat suhet kujutava pildi vahel. Antud ülesanded eristavad väga hästi alakõnega lapsi eakohastest lastest. T-testi tulemused kõikide osaülesannete puhul näitasid statistiliselt olulisi erinevusi EK5 ja AK5 ning EK6 ja AK6 gruppide vahel ( $p < 0,01$ ).

Kirjandusest (Karlep, 2003; Leiwo, 1993) on teada, et põimlauset mõistmine on raskem kui rind- ja koondlause mõistmine, sest põimlause on üks osalause teise laiendiks ning tuleb leida seos kahe osalause vahel. Antud uuringus tuli analüüsida lisaks kolme pilti ja osutada ühele, kuid võrreldes teiste testis kasutatud ülesannetega oli selles ülesandes piltide tajumine kergem, kuna pildid eristusid selgelt. Seda põhjusel, et piltidel oli kujutatud erinevate lauseosade tähendusi, mitte aga kujutatud grammatiliselt sarnaseid lauseid, mis nõuavad suuremat eristamisvõimet. Seega ei mõjutanud põimlauset uurimises tulemusi olulisel määral piltide tajumine, vaid olulisem oli mõista osalause tähendusi. Siiski osutus põimlauset mõistmine alakõnega lastele keeruliseks ülesandeks (AK5: 57,1%; AK6: 58,4%), paremad tulemused said 5-aastased eakohase arenguga lapsed (79,7%). Võrreldes teiste ülesannetega olulisi erinevusi tulemustes ei esinenud, kuid pöördlauset ülesandes said alakõnega lapsed madalamad tulemused (AK5: 43,3%; AK6: 47,3%) kui põimlauset ülesandes. Seega ei saa väita, et osalause tähenduse mõistmine oleks tunduvalt kergem grammatilise tähenduse mõistmisest. Antud uuringust selgus, et ka põimlauset ülesannetes eristusid selgelt laused raskusastme alusel. Kõikidele lasterühmadele (EK5, AK5, AK6) osutusid põhjust väljendavad lausekonstruktsioonid jõukohaseks (edukus üle 78%), tunduvalt raskem oli aga mõista aega väljendavaid ja tingimuslauseid (EK5: 68%-87%; AK5: 42%-64%; AK6: 31%-58%). Põimlause on lihtsamini mõistetav, kui kõrvallause asub lause lõpus ja raskemini mõistetav siis, kui kõrvallause on lause alguses (Leiwo, 1993). See seos antud uuringus selgelt ei väljendunud, kuna grupisiselt esinesid samaväärsed tulemused lausemallide kaupa (*Kui...*, *siis...* ja *Enne kui...*, ... EK5 puhul; *Kui...*, *siis...* ja *....pärast seda, kui ...* AK5 puhul) ning esines ka vastupidist tendetsi (kõrvallause lause alguses kergemini mõistetav *Enne kui...*, ... AK5 puhul). Ajasuhete mõistmise puhul otsustamine, mis toimub enne ja mis toimub pärast, on mitmetahuline protsess, mille lahtimõtestamine nõuab nii teatud kognitiivseid kui ka keelelisi võimeid (Leiwo, 1993). Sama võib öelda ka tingimuslauset mõistmise kohta, mis samuti osutus raskesti mõistetavaks, eriti *praegu*- ülesandest arusaamine. Statistiliselt eristasid põimlauset ülesanded EK5 ja AK5 lapsi väga hästi ( $p < 0,01$ ).

Järgnevates uuringutes võib välja jätta põhjuslauset mõistmise uurimise 6-aastaste alakõnega laste puhul, sest see ülesanne osutus neile liiga lihtsaks (edukus üle 93%). Teiste põimlauset osaülesannete puhul oleks huvitav uurida, kas antud testiosa eristab EK6 ja AK6 lapsi. Praegu ei saanud seda teada, kuna EK6 puhul ei uuritud põimlauset mõistmist. Seda põhjusel, et eelnevates uuringutes on selles ülesandes antud grupp lapsi saanud küllaltki häid tulemusi.

Pragmatika mõistmise ülesannetes tuli lisaks keeleüksuste äratundmisele ja nende tähenduse mõistmisele saada aru ka lause mõttest (Karlep, 2003). Pragmatikaülesannete lahendamist ei mõjuta mitte ainult kõne mõistmine, vaid ka visuaalne tajutaj ja lapse enda kogemused suhtlussituatsioonides. Mõlema pragmatika ülesande puhul oli raskendavaks asjaolu, et tuli aru saada piltidel kujutatud situatsioonidest, seega mängis selle testiosa puhul piltide tajumine väga suurt rolli. Kõikidele lasterühmadele osutus repliigi sobitamine situatsiooniga lihtsamaks (EK5: 80,3%; EK6: 93,7%; AK5: 57,2%; AK6: 68,1%) kui repliigi sobitamine isikuga (EK: 71,7%; EK6: 90%; AK5: 45,2%; AK6: 59,4%). Üks põhjus võis olla pildil kujutatud isikute arv viimasel juhul. Repliigi isikuga sobitamise ülesandes oli süžeebildil kujutatud 3-9 isikut, situatsiooniga sobitamisel 2-5 isikut. Kõige raskemini mõistetavaks repliigiks kõikidele lasterühmadele osutuski lause *Tule meiega mängima!*, millel oli kujutatud kaheksa isikut. 5-aastaste eakohase arenguga laste edukus oli antud lause mõistmisel vaid 40%. Tulemusi võis mõjutada ka see, kui selgelt oli situatsioon kujutatud ning kuidas lapsed mõistsid põhjuslikke suhteid. Näiteks antud repliigi puhul valiti vastuseks kõige enam poissi, kes kutsus pingil istuvat kipsiga poissi mängima. Ühest küljest võib aru saada, et kipsis jalaga ei saa hüppenööriga hüpata. Teisest küljest võib siiski last mängima kutsuda ja leida talle tegevus, mis temale sobib (hüppenööri ühest otsast kinnihoidmine ja nööri keerutamine). Seega võis kogu situatsioon lastele ebaselgeks jääda. Ka repliigi sobitamisel situatsiooniga osutus alakõnega lastele kõige keerulisemaks lause *Miks sina pead alati esimene olema?* mõistmine, mille vastavatel piltidel oli kujutatud rohkem isikuid kui teistel piltidel (5 isikut). Ka siin võis rolli mängida situatsiooni tuttavus ja järelduste tegemine piltide alusel.

Pragmatikaülesannete aluseks võeti Saksamaal välja töötatud 5-7- aastaste laste kõne hindamise test (Elben jt, 2000). Ülesandeid kohandati ja täiendati. Pragmatilise tähenduse mõistmise uurimisega on veel vähe tegeletud ja pole veel teada, milline mõõtevahend on selleks kõige efektiivsem (Adams et al., 2009; Osman et al., 2008; Ryder et al., 2008). Teadaolevatel andmetel pole Eesti tingimustes sellelaadset uuringut varasemalt läbi viidud, seepärast võiks antud testiosa parandada ja täiendada. Näiteks ei sobi laused *Oi, kui hirmus!* ja *Kas sa tunned ennast halvasti?*, mis osutusid ka alakõnega lastele liiga lihtsateks (edukus üle 92%). Kohandada tuleks lause *Tule meiega mängima!* pildimaterjali. Sellel süžeebildil tuleks vähendada tegelaste arvu või joonistada täiesti uus mängimise situatsioon. Lause *Ettevaatust! Vaata, et sa ei komista!* puhul võiks asendada sõna *komistama* sõnaga *kukkuma* (*Ettevaatust! Vaata, et sa ei kuku!*), mis on igapäevaselt suurema kasutussagedusega. Statistiliselt ei

eristanud alakõnega lapsi eakohastest lastest mõlemas vanusegrupis laused *Küll sa oled kena printsess!*, *Kas sa said viga?* ja *Ära karda! Hüppa!* ja seega antud uuringu põhjal ei sobiks kõnemõistmise hindamiseks. Küll aga mõlemad pragmaatika ülesanded tervikuna eristasid alakõnega lapsi eakohastest lastest ning EK5 ja EK6 ( $p > 0,01$ ).

Käesoleva uurimuse tulemuste üldistamisel on mitmed piirangud. Alakõnega lastega teste läbi viies võis märgata, et paljud lapsed väsisid kiiresti ja tähelepanu koondamine testile muutus ülesannete käigus raskemaks. Seda hoolimata sellest, et test oli jaotatud kaheks osaks, mida viidi läbi kahel erineval päeval. Ülesannete järjekorras oli arvestatud ka ülesannete raskusastet ja uurimissituatsioonis anti lapsele pause puhkamiseks, mida täideti mitteverbaalse tegevusega (pusle kokkupanek, mullide puhumine). Siiski oli umbes 30-minutiline testiosa enamikele alakõnega lastele suureks pingutuseks, mistõttu võis väsimus testi tulemusi mõjutada. Samuti võis mingil määral rolli mängida see, et katseid viisid läbi erinevad isikud. Kõik testijad järgisid küll täpseid juhiseid, kuid lausete esitamise viis võis siiski erineda. Seda eriti pragmaatikaülesannete puhul, kus intonatsioon mängib olulist rolli lausete mõttest arusaamisel. Lisaks võis mõjutada tulemusi pildimaterjal ja selle kvaliteet. Kõik pildid oli esitatud must-valgetena, mis võisid mõnel juhul raskendada piltide tajumist, seda eriti alakõnega laste jaoks, kellel on piltidel esitatud visuaalse informatsiooni analüüsimine keerulisem.

Antud uuringu puhul võib üheks probleemiks pidada alakõnega laste valimi väiksust (AK5: 14 last; AK6: 16 last). See oli tingitud sellest, et kõnemõistmisprobleemidega lapsi on logopeedidel raskem märgata kui kõneloome probleemidega lapsi, kuna mõistmisraskused ei väljendu nii selgelt. Välistatud said ka motoorse alaaliaga lapsed, kellel kõne mõistmine oluliselt ei kannatanud, mistõttu võimalike katses osalevate laste valik oli küllaltki kitsas. Mööndusena kuulusid alakõnega laste gruppi nii primaarse kui ka sekundaarse alakõnega lapsed, mis muudab grupi suhteliselt heterogeenseks, ning võib tulemuste usaldusväärsust mõjutada.

Antud uurimistööd võiks laste kõne mõistmise hindamise osas võtta pigem pilootuuringuna, millest edasistes uuringutes on võimalik lähtuda. Võib öelda, et ülesanded eristavad eakohase ja alakõnega lapsi, kuid testimaterjali osas tuleb teha mõned muudatused ning kontrollida testi sobilikkust suurema valimi peal.

### **Tänuõnad**

Täna oma magistritöö juhendajat Marika Padrikut vajalike nõuannete ja soovitude eest. Samuti täna kaasüliõpilasi K. Needot ja B. Ritsi, kes osalesid testi ülesannete läbiviimisel. Suur tänu K. Aredale suure osa testi pildimaterjali joonistamise eest. Täna kõikide lasteade logopeede, kes aitasid uuringusse sobivaid lapsi leida ning võimaldasid lasteaias uuringut läbi viia. Suur tänu ka uuringus osalenud lastele ning nende vanematele.

### **Autorsuse kinnitus**

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

.....

(allkiri ja kuupäev)

### Kasutatud kirjandus

- Accardo, P. J. & Whitman, B. Y. (Eds.). (2011). *Developmental Disabilities Terminology* (3rd edition). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Adams, C., Clarke, E. & Haynes, R. (2009). Inference and sentence comprehension in children with specific or pragmatic language impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 44 (3), 301-318.
- Aid, M. (2008). *5-6- aastaste laste süntaktilised oskused*. Publitseerimata teadusmagistritöö. Tartu Ülikool.
- Argus, R. (2004). Eesti keele käändesüsteemi omandamine: esimestest sõnadest miniparadigmadeni. M. Erelt & M. Sepper (Toim), *Emakeele Seltsi Aastaraamat* (lk 23-48). Tallinn: Emakeele Selts.
- Argus, R. (2008). *Eesti keele muutemorfoloogia omandamine*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Bignell, S. & Cain, K. (2007). Pragmatic aspects of communication and language comprehension in groups of children differentiated by teacher ratings of inattention and hyperactivity. *British Journal of Developmental Psychology*. 25, 499-512.
- Botting, N., Riches, N., Gaynor, M. & Morgia, G. (2010). Gesture production and comprehension in children with specific language impairment. *British Journal of Developmental Psychology*. 28(1), 51-69.
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon understanding*. Development and Disorders of Language Comprehension in Children. New York: Psychology Press.
- Bishop, D. V. M. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC): A Method for Assessing Qualitative Aspects of Communicative Impairment of Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. 39 (6), 879-891.
- Bogovski, P., Laan, I. & Trapido, L. (Toim.). (2005). *Rahvusvaheline haiguste ja tervise seotud probleemide statistiline klassifikatsioon: RHK-10* (10.trükk). Tartu: Greif.
- van Daal, J., Verhoeven, L. & van Balkom, H. (2009). Cognitive predictors of language development in children with specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*. 44(5), 639-655.
- Dannenbauer, F.M. (2000). Sprachwissenschaftliche Grundlagen. *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*. Band 1. 116-167. Stuttgart: Kohlhammer.
- Elben, C. & Lohaus, A. (2000). *Marburger Sprachverständnistest für Kinder*. Göttingen: Hogrefe.



- Hallap, M., Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Heina, M. (2011). *Käändevormide kasutamine ja mõistmine spetsiifilise kõnearengupuudega lastel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Hupp, M. J. & Jungers, K. M. (2013). Beyond words: Comprehension and production of pragmatic prosody in adults and children. *Journal of Experimental Child Psychology*. 115(3), 536-551.
- Huttunen, K., Paavola, L. & Suvanto, A. (2008). Tests and Assessment Methods Currently Used and New Ones Desired by Finnish Speech and Language Therapists. In A. Klippi & K. Launonen (Eds.), *Research in Logopedics: Speech and Language Therapy in Finland* (p.19 – 32). Multilingual Metters Ktd.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Karlep, K. (1999). *Emakeele abiõpe I*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Karlep, K. (2000). Mis on muuteoperatsioonid? *Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel* 2. 20-23.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Ketelaars, M. P. (2010). *The Nature of Pragmatic Language Impairment*. Universal Press.
- Kjellmer, L., Hedvall, A., Holm, A., Fernell, E., Gillberg, C. & Norrelgen, F. (2012). Language comprehension in preschoolers with autism spectrum disorders without intellectual disability: Use of the Reynell Developmental Language Scales. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1119-1125.
- Leiwo, M. (1993). *Lapse keeleline areng*. Tallinn: Gaudeamus Ab.
- McTear, M. F. & Conti-Ramsden, G. (1992). *Pragmatic Disability in Children*. London: Whurr Publishers.
- McNeil, N. M., Alibali, M.W. & Evans, J. L. (2000). The role of gestures in children's comprehension of spoken language: now they need it, now they don't. *Journal of Nonverbal Behavior*, 24 (2), 131-150.
- Mikk, J. (1980). *Teksti mõistmine*. Tallinn: Valgus.
- Montgomery, J. W., Evans, J. L. & Gillam R. B. (2009). Relation of auditory attention and complex sentence comprehension in children with specific language impairment: Preliminary study. *Applied Psycholinguistics*. 30 (1), 123-151.
- Osman, D., Shohdi, S. & Aziz A. (2011). Pragmatic difficulties in children with Specific Language Impairment. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*. 75 (2), 171-176.

- Padrik, M. (2010). *Word-formation skill in Estonian children with specific language impairment*. Tartu Ülikool.
- Padrik, M., Hallap, M., Aid, M. & Mäll, R. (2013). *5-6-aastaste laste kõne hindamise test*. Tartu: Studium.
- Padrik, M. (2014). Laste keelelise arengu puuded. M. Padrik, M. Hallap (Toim), *Kõne- ja keelepuuded lastel ja täiskasvanutel*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Pajusalu, R. (2002). Lingvistiline pragmaatika ehk Mida kõike inimene oma keelega teha võib. *Oma keel*, 2, 21-26.
- Paul, R. (2005). Assessing Communication in Autism Spectrum Disorders. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (Eds), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (pp. 799-817). New York: John Wiley&Sons.
- Reid, R. & Johnson, J. (2012). *Teacher's Guide to ADHD*. New York: The Guilford Press.
- Ryder, N., Leinonen, E. & Schulz, J. (2008). Cognitive approach to assessing pragmatic language comprehension in children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 43 (4), 427-447.
- Speck, O. (2005). *Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung* (10. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Süllä, K. (2011). *Käändevormide kasutamine ja mõistmine primaarse ja sekundaarse alakõnega lastel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Wassenberg, R., Hendriksen, J. G. M, Hurks, P. P. M., Feron, F. J. M., Vles, J. S. H. & Jolles, J. (2010). Speed of Language Comprehension is Impaired in ADHD. *Journal of Attention Disorders*. 13(4), 374-385.
- Westby, C. (2007). Application of the ICF in Children with Language Impairments. *Seminars in Speech and Language*. 28 (4), 265-272.

## Lisa 1

### Ülesannete metoodika

#### LAUSE GRAMMATILISE TÄHENDUSE MÕISTMINE

##### 1. NIMISÕNA GRAMMATILISTE VORMIDE MÕISTMINE LAUSES

###### **Alalütlev, alaleütlev, alaltütlev**

*Vahendid:* pildid, mänguloom (nt Kiisu)

*Tööjuhis, näide:*

Urija näitab lapsele korraga nelja pilti (lind lendab oksale, lind on oksal, lind lendab oksalt ja segaja - lind seisab puu ees)

Aita kiisul leida õige pilt!

Lapsele esitatakse 1. lause. Näita, kus *lind lendab oksale* ! (laps osutab).

Teisel lehel samad pildid teises paigutuses. *Aita veel kiisut!*

Lapsele esitatakse 2. lause. Näita, kus *lind on oksal*! (laps osutab) .

Kolmandal lehel samad pildid, paigutust muudetud. Lapsele esitatakse 3. lause. Näita, kus *lind lendab oksalt*! (laps osutab)

1. Auto sõidab sillale./ Auto on sillal./ Auto sõidab sillalt. (segaja- auto seisab silla all)
2. Kass hüppab toolilt./ Kass hüppab toolile./ Kass on toolil. (segaja-kass kõnnib toolist eemale.)
3. Uss roomab lehel./ Uss roomab lehelt./ Uss roomab lehele. (segaja- uss on lehe all)

###### **Sisseütlev, seesütlev, seestütlev**

*Vahendid:* pildid

*Tööjuhis, näide:*

Urija näitab lapsele korraga nelja pilti (auto on garaažis, auto sõidab garaaži, auto sõidab garaažist, segaja – auto seisab garaaži taga )

Aita kiisul leida õige pilt!

Lapsele esitatakse 1. lause. Näita, kus *auto on garaažis*! (laps osutab).

Teisel lehel samad pildid teises paigutuses. *Aita veel kiisut!*

Lapsele esitatakse 2. lause. Näita, kus *auto sõidab garaažist*! (laps osutab) .

Kolmandal lehel samad pildid, paigutust muudetud. Lapsele esitatakse 3. lause. Näita, kus *auto sõidab garaaži*! (laps osutab)

1. Ema valab morssi klaasi./ Ema on morssi klaasis. /Ema valab morssi klaasist. (segaja – emal käes klaas, mis on tühi)
2. Konn on vees./ Konn hüppab vette./ Konn hüppab veest. (segaja-konn istub vees lehe peal)
3. Koer jookseb metsa./ Koer on metsas. /Koer jookseb metsast. (segaja – koer jookseb mööda teed)

###### **Ilmaütlev ja kaasaütlev**

*Vahendid:* pildid

*Tööjuhis ja näide:*

Urija esitab paneb lauale korraga 3 pilti.

Aita kiisul jälle leida õige pilt!

Näita, kus *müts on tutiga*. Pildid: tutiga müts, tutita müts, nokamüts

*Näita, kus king on kotsata. Pildid: kotsaga king, kotsata king, kots*

1. Näita, kus lennuk on tiivata. Pildid: tiivata lennuk, tiivadega lennuk, lennuki tiivad
2. Näita, kus auto on rattata. Pildid: terve auto, rattata auto, auto rattad
3. Näita, kus lill on õiega. Pildid: õieta lill, õiega lill, üksik õis
4. Näita, kus lumememm on ninata. Pildid: ninaga lumememm, ninata lumememm, porgand
5. Näita, kus maja on korstnaga. Pildid: korstnata maja, korstnaga maja, korsten

### **Ainsuse ja mitmuse osastav**

*Vahendid: Kiisu ja pildid*

*Tööjuhised ja näited:*

Uuri ja paneb lauale 4 pilti (Pille kastab lille, Pille kastab lilli, Mart sööb ühte maasikat, Mart sööb peoga korraga palju maasikaid) Piltide järjekorda muudetakse peale 2 lauset. Uuri ja võtab Kiisu. Uuri ja: „Mängime äraarvamise mängu. Kiisu ütleb lause. Sina otsi õige pilt!”

Kuula! Pille kastab lille. Näita pilti!

Kuula! Mart sööb maasikaid. Näita pilti!

Kuula! Pille kastab lilli. Näita pilti!

Kuula! Mart sööb maasikat. Näita pilti!

Uuri ja paneb lauale järgmised 4 pilti (siil tassib seent, siil tassib seeni, Tiia söödab kassi, Tiia söödab kasse). Piltide järjekorda muudetakse peale 2 lauset.

1. Kuula! Siil tassib seeni. Näita pilti!

2. Kuula! Tiia söödab kassi. Näita pilti!

3. Kuula! Siil tassib seent. Näita pilti!

4. Kuula! Tiia söödab kasse. Näita pilti!

Uuri ja paneb lauale järgmised 4 pilti (tüdruk söödab jänest, tüdruk söödab jäneseid, korstnapühkija pühib korstnat, korstnapühkija pühib korstnaid). Piltide järjekorda muudetakse peale 2 lauset.

1. Kuula! Tüdruk söödab jäneseid. Näita pilti!

2. Kuula! Korstnapühkija pühib korstnat. Näita pilti!

3. Kuula! Korstnapühkija pühib korstnaid. Näita pilti!

4. Kuula! Tüdruk söödab jänest. Näita pilti!

## **2. NIMI- JA TEGUSÕNADE ARVUKATEGOORIA JA TEGUSÕNADE AJAKATEGOORIA MÕISTMINE LAUSES**

*Tööjuhised:*

*Järgmiste piltide peal näed sa inimesi, kes midagi teevad. Ma näitan sulle kolme pilti korraga.*

*Ainult üks pilt on õige. Sina pead leidma õige pildi.*

Näide: *Vaata neid pilte. Näita pilti, kus „Poiss hüppab vette”!*

Vale vastuse korral (ainult lapsele näite tegemisel): *Ei, see ei ole õige pilt. Näita pilti, kus „Poiss hüppab vette”!* (õige vastuse korral: *Õige, siin „Poiss hüppab vette”*; endiselt vale vastuse korral osutada õigele pildile).

Näide: *Vaata neid pilte. Näita pilti, kus „Isa tegi ukse lahti”!*

Vale vastuse korral (ainult lapsele näite tegemisel): *Ei, see ei ole õige pilt. Näita pilti, kus „Isa tegi ukse lahti”!* (õige vastuse korral: *Õige, siin „Isa tegi ukse lahti”*; endiselt vale vastuse korral osutada õigele pildile).

Vajadusel korrata üks kord juhust *Näita pilti, kus....!*

1. Tüdruk päevitab (Tüdrukud päevitavad/ Tüdrukud kõnnivad).
2. Linnupesas on munad (Munad on pesa kõrval/ Üks muna on pesas, teine pesast väljas).
3. Õunad kukuvad puu otsast alla (Õunad on puu otsas/ Üks õun kukub alla).
4. Tuul viib mütsi minema (Tuul viib mütsid minema/Mõlemal poisil on mütsid peas)
5. Hiired söövad juustu (Hiir sööb juustu/ Hiired ei söö juustu).

1. Vanaisa raiub puud maha (Vanaisa kastab puud/ Vanaisa on puu langetanud).
2. Tüdruk värvis aia ära (Tüdruk värvib aeda/ Tüdruk tuleb aiavärvast sisse).
3. Tüdruk sööb suppi (Tüdruk sööb leiba/ Tüdruk sõi supi ära).
4. Poiss püüdis kalu (Poiss püüab kalu/ Poiss ujub).
5. Ema korjab õunu (Ema korjas õunu/ Ema riisub puu all lehti)

### 3.PÖÖRDKONSTRUKTSIOONIDE MÕISTMINE

#### Tööjuhised:

1. Uurija näitab lapsele korraga nelja pilti (nr 1-4). *Vaata pilte! Näita, kus....! Uurija palub näidata lapsel kahte situatsiooni (Näiteks: Koer ajab poissi taga. Poiss ajab koera taga.).*
2. Seejärel pööratakse lehe teine pool (pildid 5-8) ning palutakse lapsel näidata kahte situatsiooni. *Vaata pilte! Näita, kus poissi ajab taga koer! Koera ajab taga poiss!*

**Abi:** Kui laps ei vasta, kordab uurija ülesannet. Kui laps vastab valesti, minnakse ülesandega edasi.

Jalgrattur sõidab auto järel.  
Auto sõidab jalgratturi järel.  
Auto järel sõidab jalgrattur.  
Jalgratturi järel sõidab auto.

Koer on heledam kui kass.  
Koer on tumedam kui kass.  
Kass on tumedam kui koer.  
Kass on heledam kui koer.

Mart veab Liisat kelgul.  
Liisa veab Marti kelgul.  
Liisat veab kelgul Mart.  
Marti veab kelgul Liisa.

Hele pilv on tumeda pilve all.  
Tume pilv on heleda pilve all.  
Tumeda pilve all on hele pilv.  
Heleda pilve all on tume pilv.

#### 4. PÕIMLAUSETE MÕISTMINE

**Ainult 5- aastased eakohase arenguga ja 5- ja 6- aastased alakõnega lapsed**

**Aega väljendavad laused**

##### 4.1. KUI....., SIIS....

Tööjuh

1. Uuri ja näita 3 pilti. Näiteks: *Vaata pilte! Kuula! Kui Kalle liivalossi valmis ehitas, siis läks ta ujuma. Mida Kalle enne tegi? Näita pilti!*
2. Kui laps kohe aru ei saa võib näitelause puhul õpetada. *Kas Kalle ehitas enne lossi või ujus?*

*Valikuks 3 pilti.*

- Kui Mari puu valmis joonistas, siis hakkas ta nukkudega mängima.
- Kui Kalle Polla ketti pani, siis läks ta rattaga sõitma.
- Kui Mari multikad ära vaatas, siis hakkas ta lumememme ehitama.

##### 4.2. ....PÄRAST SEDA , KUI....

Tööjuh

1. Uuri ja näita 3 pilti. Näiteks: *Vaata pilte! Kuula! Isa hakkas sõitma pärast seda, kui oli koti autosse pannud. Mida isa enne tegi? Näita pilti!*
2. Kui laps kohe aru ei saa võib näitelause puhul õpetada. *Kas isa pani enne koti autosse või hakkas sõitma?*

*Valikuks 3 pilti.*

Näidis

- Jüri hakkas palli mängima pärast seda, kui oli supi ära söönud
- Vanaisa hakkas raamatut lugema pärast seda, kui oli (õhu)palli täis puhunud.
- Tädi andis kassile süüa pärast seda, kui oli talle pai teinud

##### 4.3. ENNE KUI....., .....

Tööjuh

1. Uuri ja näita 3 pilti. Näiteks: *Vaata pilte! Kuula! Enne, kui kass diivanile magama läks, jõi ta piima. Mida kass enne tegi? Näita pilti!*
2. Kui laps kohe aru ei saa võib näitelause puhul õpetada. *Kas kass jõi enne piima või läks magama?*

- Enne, kui onu koeraga jalutama läks, luges ta lehte.
- Enne, kui Kalle arvutiga mängima hakkas, korjas ta mänguasjad kasti.
- Enne, kui Siiri kelgutama läks, kastas ta lilli.

##### 4.4. Tingimust väljendavad laused

Tööjuh

Uuri ja näita 3 pilti. Näiteks: *Vaata pilte! Kuula! Kui Kati oleks terve, siis ta sööks jäätist. Mida Kati sooviks teha? Mida ta praegu teeb?*

Näitelause puhul

- 1) Vajadusel korrata esitatud lauset (Kuula veel! .... Mida Kati sooviks teha? Mida Kati praegu teeb?)
- 2) Järgneb selgitus: Kui Kati terve oleks, siis ta sööks jäätist (osutada pildile).. Praegu on Kati haige ja ei saa jäätist süüa (osutada pildile).

- Kui koeral oleks kont, siis annaks ta selle linnule. Mida koer tahaks teha? Mida ta praegu teeb?
- Kui Siimul oleks pall, siis ta mängiks (jalgpalli). Mida Siim sooviks teha? Mida ta praegu teeb?
- Kui Maril oleks pikad juuksed, siis ema teeks talle patsid. Mida ema tahaks teha? Mida ema praegu teeb?

#### 4.5. Põhjust väljendavad laused

Tööjuhhis: Urija näitab 3 pilti. Näiteks: *Vaata pilte! Kuula! Tass läks katki, sest kass ajas selle maha. Näita õiget pilti!*

1. Poiss jookseb kiirest, sest mesilased ajavad teda taga.
2. Lumememm sulab ära, sest päike paistab soojalt.
3. Tüdruk nutab, sest õhupall läks katki.

#### 4.6. Eesmärki väljendavad laused

Tööjuhhis: Urija näitab 3 pilti. Näiteks: *Vaata pilte! Kuula! Ema pani kummikud jalga, et jalad märjaks ei saaks. Näita õiget pilti!*

1. Eerik läks õue, et koerale süüa anda.
2. Kati läks kööki, et õunu tuua.
3. Isa võttis võtme, et kuuriuks lahti teha.

### 5. LAUSE PRAGMAATILISE TÄHENDUSE MÕISTMINE

#### 5.1. Repliigi sobitamine isikuga

*Näide 1: Ma näitan sulle pilte. Üks inimene ütleb pildil alati midagi. Sina leia see inimene pildi pealt üles.*

*Vaata seda pilti. Kes siin pildi peal küsib: „Kes on järgmine, palun?” Näita mulle seda inimest! Vale vastuse korral: Ei, see ei ole õige inimene. Kes küsib pildi peal „Kes on järgmine, palun?” Näita mulle seda inimest!*

*Näide 2: Vaata järgmist pilti. Kes siin pildi peal ütleb „Palun mulle üks tass kohvi!”? Näita mulle seda inimest! Vale vastuse korral: Ei, see ei ole õige inimene. Kes ütleb pildi peal „Palun mulle üks tass kohvi!”? Näita mulle seda inimest!*

#### Ülesanded:

1. „Alati pean mina nõusid pesema!”
2. „Küll sa oled kena printsess!”
3. „Kui palju jäätis maksab?”
4. „Anna see mulle kohe tagasi!”
5. „Ma murdsin jalaluu.”
6. „Kas sa said viga?”
7. „Homme tulen ma sind jälle vaatama.”
8. „Kas ma panen liivakoorma siia maha?”
9. „Ettevaatust! Vaata, et sa ei komista!”
10. „Tule meiega mängima!”
11. „Küll see on alles paks!”
12. „Küll sa oled juba suureks sirgunud!”

## **5.2.Repliigi sobitamine situatsiooniga**

*Järgmiste piltide peal näed sa erinevaid inimesi, kes midagi teevad. Iga pildi peal ütleb üks inimene midagi. Ma näitan sulle kolme pilti korraga. Ainult üks pilt on õige. Sina pead leidma õige pildi.*

*Näide 1: Vaata neidi pilte (uurija osutab kolmele pildile). Näita pilti, kus ema ütleb: „Vaata, et sa maha ei kuku!”*

*Vale vastuse puhul: Ei, see ei ole õige pilt. Näita pilti, kus ema ütleb „Vaata, et sa ei kuku!”*

*Näide 2: Vaata järgmisi pilte. Näita pilti, kus vanaema ütleb „Võta vihmavari kaasa!”*

*Vale vastuse puhul: Ei, see ei ole õige pilt. Näita pilti, kus vanaema ütleb „Võta vihmavari kaasa!”*

### **Ülesanded:**

1. Kus poiss ütleb: „Oi, kui hirmus!”
2. Kus poiss küsib: „Kas sa pakuksid mulle ka?”
3. Kus ema ütleb: „Ära karda! Hüppa!”
4. Kus poiss ütleb: „Miks sina pead alati esimene olema?”
5. Kus tüdruk ütleb: „Oi, kui külm siin on!”
6. Kus ema ütleb pojale: „Mida sa ometi teed?”
7. Kus ema ütleb tütrele: „Kas sa tunnend ennast halvasti?”
8. Kus isa ütleb: „Aita mind nüüd ometi!”
9. Kus poiss hüüab: „Appi, ma kardan!”



## Lisa 2

### Katsetes kasutatud lausete analüüs

	<b>EK5</b>	<b>EK6</b>	<b>AK5</b>	<b>AK6</b>
<b>Alaleütlev</b>				
Auto sõidab sillale.	63,3	90	21,4	37,5
Kass hüppab toolile.	96,7	100	50	56,3
Uss roomab lehele.	80	100	35,7	62,5
<b>KOKKU</b>	<b>80</b>	<b>96,7</b>	<b>35,7</b>	<b>52,1</b>
<b>Alalütlev</b>				
Auto on sillal.	70	86,7	21,4	50
Kass on toolil.	96,7	100	71,4	87,5
Uss roomab lehel.	76,7	80	35,7	43,8
<b>KOKKU</b>	<b>81,1</b>	<b>88,9</b>	<b>42,9</b>	<b>60,4</b>
<b>Alaltütlev</b>				
Auto sõidab sillalt.	60	76,7	28,6	43,8
Kass hüppab toolilt.	90	96,7	42,9	50
Uss roomab lehelt.	86,7	90	28,6	31,3
<b>KOKKU</b>	<b>78,9</b>	<b>87,8</b>	<b>33,3</b>	<b>41,7</b>
<b>Sisseütlev</b>				
Ema valab morssi klaasi.	80	86,7	57,1	68,8
Konn hüppab vette.	93,3	100	57,1	68,8
Koer jookseb metsa.	53,3	90	50	62,5
<b>KOKKU</b>	<b>75,6</b>	<b>92,2</b>	<b>54,8</b>	<b>66,7</b>
<b>Seesütlev</b>				
Emal on morssi klaasis.	66,7	70	21,4	43,8
Konn on vees.	76,7	100	92,9	75
Koer on metsas.	70	93,3	64,3	50
<b>KOKKU</b>	<b>71,1</b>	<b>87,8</b>	<b>59,5</b>	<b>56,3</b>
<b>Seestütlev</b>				
Ema valab morssi klaasist.	73,3	80	35,7	62,5
Konn hüppab veest.	86,7	93,3	78,6	81,3
Koer jookseb metsast.	83,3	100	85,7	68,8
<b>KOKKU</b>	<b>81,1</b>	<b>91,1</b>	<b>66,7</b>	<b>70,8</b>
<b>Ilmaütlev</b>				
Lennuk on tiivata.	96,7	100	57,1	62,5
Auto on rattata.	93,3	100	71,4	56,3
Lumememm on ninata.	93,3	100	64,3	56,3
<b>KOKKU</b>	<b>94,4</b>	<b>100</b>	<b>64,3</b>	<b>58,3</b>
<b>Kaasaütlev</b>				
Lill on õiega.	83,3	96,7	71,4	75
Maja on korstnaga.	93,3	100	50	62,5

<b>KOKKU</b>	<b>88,3</b>	<b>98,3</b>	<b>60,7</b>	<b>68,8</b>
<b>Ainsuse osastav</b>				
Tiia sööda kassi.	76,7	83,3	57,1	62,5
Siil tassib seent.	80	100	64,3	50
Korstnapühkija pühib korstnat.	66,7	76,7	50	56,3
Tüdruk sööda jänest.	76,7	93,3	57,1	50
<b>KOKKU</b>	<b>75</b>	<b>88,3</b>	<b>57,1</b>	<b>54,7</b>
<b>Mitmuse osastav</b>				
Tiia sööda kasse.	83,3	93,3	50	68,8
Siil tassib seeni.	76,7	90	78,6	62,5
Korstnapühkija pühib korstnaid.	70	86,7	57,1	62,5
Tüdruk sööda jäneseid.	83,3	93,3	57,1	56,3
<b>KOKKU</b>	<b>78,3</b>	<b>90,8</b>	<b>60,7</b>	<b>62,5</b>
<b>Nimisõna</b>				
Tüdruk päevitab.	83,3	96,7	50	75
Linnupesas on munad.	96,7	100	92,9	100
Õunad kukuvad puu otsast alla.	80	93,3	64,3	75
Tuul viib mütsi minema.	63,3	93,3	21,4	43,8
Hiired söövad juustu.	86,7	96,7	57,1	75
<b>KOKKU</b>	<b>82</b>	<b>96</b>	<b>57,1</b>	<b>73,8</b>
<b>Tegusõna</b>				
Vanaisa raiub puud maha.	80	86,7	63,4	68,8
Tüdruk värvis aia ära.	53,3	83,3	28,6	62,5
Tüdruk sööb suppi.	83,3	96,7	85,7	75
Poiss püüdis kalu.	36,7	86,7	35,7	31,3
Ema korjab õunu.	83,3	96,7	100	100
<b>KOKKU</b>	<b>67,3</b>	<b>90</b>	<b>62,9</b>	<b>67,5</b>
<b>Pöördkonstruktsioonid</b>				
<b>1) Jalgratas</b>				
Jalgrattur sõidab auto järel.	96,7	100	64,3	62,5
Auto sõidab jalgratturi järel.	93,3	100	28,6	56,3
Auto järel sõidab jalgrattur.	73,3	90	42,9	37,5
Jalgratturi järel sõidab auto.	76,7	86,7	35,7	31,3
<b>Kokku</b>	<b>85</b>	<b>94,2</b>	<b>42,9</b>	<b>46,9</b>
<b>2) Koer</b>				
Koer on heledam kui kass.	63,3	70	28,6	31,3
Koer on tumedam kui kass.	80	90	35,7	56,3
Kass on tumedam kui koer.	76,7	86,7	21,4	31,3
Kass on heledam kui koer.	76,7	90	42,9	37,5
<b>Kokku</b>	<b>74,2</b>	<b>84,2</b>	<b>32,1</b>	<b>39,1</b>
<b>3) Kelk</b>				
Mart veab Liisat kelgul.	100	96,7	71,4	68,8

Liisa veab Marti kelgul.	100	100	50	81,3
Liisat veab kelgul Mart.	73,3	93,3	50	56,3
Marti veab kelgul Liisa.	76,7	93,3	28,6	50
<b>Kokku</b>	<b>87,5</b>	<b>95,8</b>	<b>50</b>	<b>64,1</b>
<b>4) Pilv</b>				
Hele pilv on tumeda pilve all.	73,3	83,3	64,3	43,8
Tume pilv on heleda pilve all.	70	86,7	50	37,5
Tumeda pilve all on hele pilv.	86,7	90	50	25
Heleda pilve all on tume pilv.	80	93,3	28,6	50
<b>Kokku</b>	<b>77,5</b>	<b>88,3</b>	<b>48,1</b>	<b>39,1</b>
<b>Põimlaused</b>				
<b>1) Kui..., siis...</b>				
Kui Mari puu valmis joonistas, siis hakkas ta nukkudega mängima.	86,7	-	50	62,5
Kui Kalle Polla ketti pani, siis läks ta rattaga sõitma.	73,3	-	42,9	50
Kui Mari multikad ära vaatas, siis hakkas ta lumememme ehitama.	70	-	42,9	56,3
<b>KOKKU</b>	<b>76,7</b>	<b>-</b>	<b>45,2</b>	<b>56,3</b>
<b>2) ... pärast seda, kui ...</b>				
Jüri hakkas palli mängima pärast seda, kui oli supi ära süüanud.	83,3	-	50	43,8
Vanaisa hakkas raamatut lugema pärast seda, kui oli (õhu)palli täis puhunud.	76,7	-	42,9	68,8
Tädi andis kassile süüa pärast seda, kui oli talle pai teinud.	36,7	-	42,9	43,8
<b>KOKKU</b>	<b>65,6</b>	<b>-</b>	<b>45,2</b>	<b>52,1</b>
<b>3) Enne kui ..., ...</b>				
Enne, kui onu koeraga jalutama läks, luges ta lehte.	86,7	-	57,1	18,8
Enne, kui Kalle arvutiga mängima hakkas, korjas ta mänguasjad kasti.	73,3	-	64,3	31,3
Enne, kui Siiri kelgutama läks, kasis ta lilli.	70	-	35,7	43,8
<b>KOKKU</b>	<b>76,7</b>	<b>-</b>	<b>52,4</b>	<b>31,3</b>
<b>4) Tingimuslaused</b>				
Soov - Kui koeral oleks kont, siis annaks ta selle linnule.	83,3	-	78,8	62,5
Soov - Kui Siimul oleks pall, siis ta mängiks (jalgpalli).	96,7	-	71,4	75
Soov - Kui Maril oleks pikad juuksed, siis ema teeks talle patsid.	83,3	-	42,9	37,5
<b>KOKKU</b>	<b>87,8</b>	<b>-</b>	<b>64,3</b>	<b>58,3</b>

Praegu - Kui koeral oleks kont, siis annaks ta selle linnule.	63,3	-	42,9	43,8
Praegu- Kui Siimul oleks pall, siis ta mängiks (jalgpalli).	80	-	35,7	37,5
Praegu- Kui Maril oleks pikad juuksed, siis ema teeks talle patsid.	43,3	-	50	43,8
<b>KOKKU</b>	<b>62,2</b>	<b>-</b>	<b>42,9</b>	<b>41,7</b>
<b>5) Põhjuslaused</b>				
Poiss jookseb kiiresti, sest mesilased ajavad teda taga.	100	-	78,6	93,8
Lumememm sulab ära, sest päike paistab soojalt.	100	-	92,9	93,8
Tüdruk nutab, sest õhupall läks katki.	96,7	-	85,7	93,8
<b>KOKKU</b>	<b>98,9</b>	<b>-</b>	<b>85,7</b>	<b>93,8</b>
<b>6) Eesmärgilaused</b>				
Eerik läks õue, et koerale süüa anda.	90	-	64,3	75
Kati läks kööki, et õunu tuua.	86,7	-	50	68,8
Isa võttis võtme, et kuuriuks lahti teha.	93,3	-	78,6	81,3
<b>KOKKU</b>	<b>90</b>	<b>-</b>	<b>64,3</b>	<b>75</b>
<b>Repliigi sobitamine isikuga</b>				
Alati pean mina nõusid pesema!	83,3	90	64,3	56,3
Küll sa oled kena printsess!	80	96,7	57,1	81,3
Kui palju jäätis maksab?	66,7	100	21,4	75
Anna see mulle kohe tagasi!	76,7	93,3	71,4	62,5
Ma murdsin jalaluu.	96,7	100	71,4	75
Kas sa said viga?	63,3	90	42,9	68,8
Homme tulen ma sind jälle vaatama.	66,7	93,3	35,7	62,5
Kas ma panen liivakoorma siia maha?	73,3	100	35,7	81,3
Ettevaatust! Vaata, et sa ei komista!	60	73,3	14,3	31,3
Tule meiega mängima!	40	70	7,1	25
Küll see on alles paks!	86,7	86,7	64,3	37,5
Küll sa oled juba suureks sirgunud!	66,7	86,7	57,1	56,3
<b>KOKKU</b>	<b>71,7</b>	<b>90</b>	<b>45,2</b>	<b>59,4</b>
<b>Repliigi sobitamine situatsiooniga</b>				
Oi, kui hirmus!	86,7	100	92,9	93,8
Kas sa pakusid mulle ka?	86,7	96,7	57,1	62,5
Ära karda! Hüppa!	70	76,7	42,9	50
Miks sina pead alati esimene olema?	86,7	83,3	28,6	25
Oi, kui külm siin on!	76,7	93,3	42,9	81,3
Mida sa ometi teed?	70	100	42,9	68,8

Kas sa tunned ennast halvasti?	100	100	100	100
Aita mind nüüd ometi!	60	93,3	42,9	43,8
Appi, ma kardan!	86,7	100	64,3	87,5
<b>KOKKU</b>	<b>80,3</b>	<b>93,7</b>	<b>57,2</b>	<b>68,1</b>

### Lisa 3

#### Pragmaatilise tähenduse uurimise näidisülesanded

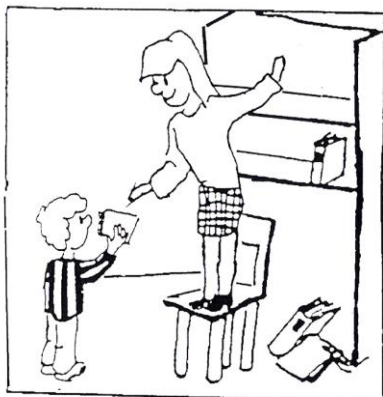
##### Repliigi sobitamine isikuga:

*Näita, kes siin selle pildi peal küsib: „Kui palju jäätis maksab?”*



##### Repliigi sobitamine situatsiooniga:

*Näita pilti, kus ema ütleb: „Mida sa ometi teed?”*



## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Anni Areda (sünnikuupäev 21.04.1988), annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose,

Lausete grammatilise ja pragmaatilise tähenduse mõistmise hindamine 5-6-aastastel lastel, mille juhendaja on Marika Padrik,

- 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.3. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile;
- 1.4. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus/ Tallinnas/ Narvas/ Pärnus/ Viljandis, 20.05.2014